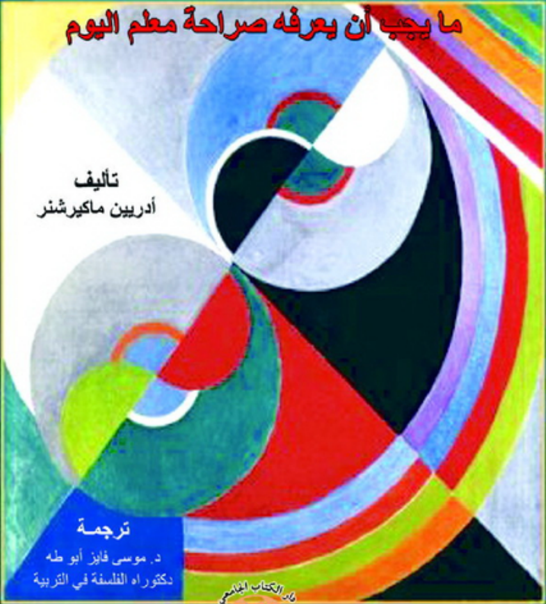
طرائق التعليم التي تفضي إلى التعلم

ما يجب أن يعرفه صراحة معلم اليوم



تأليف

أدريين ماكيرشنر

ترجمة

د. موسى فايز أبو طه

دكتوراه الفلسفة في التربية

دار الكتاب الجامعي

UNIVERSITY BOOK HOUSE

حيث يبدأ التعليم من هنا

طرائق التعليم التي تفضي إلى التعلم

ما يجب أن يعرفه صراحة معلم اليوم

هذه ترجمة عربية مصرح بها لكتاب

Straight Talk for Today's Teacher

How to Teach so Students Learn

By

Adrienne Mack-Kirschner

First Edition
Copyright © 2005 Adrienne Mack-Kirschner
Heinemann Publishing House

طرائق التعليم التي تفضي إلى التعلم

ما يجب أن يعرفه صراحة معلم اليوم

تأليف

أدريين ماكيرشنر

ترجمـة

د. موسى فايز أبو طه

دكتوراه الفلسفة في التربية

طرائق تدريس اللغة الإنجليزية ومناهجها

الناشر

دار الكتاب الجامعي

غزة - فلسطين

2009

الحقوق جميعها محفوظة للناشر
حقوق الملكية الأدبية والفنية جميعها محفوظة لدار الكتاب الجامعي غزة - فلسطين. ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملا أو مُجزأ أو تسجيله على أشرطة تسجيل أو إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على أسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً.

Copyright ©
All rights reserved

الطبعة الأولى

1430هـ - 2009 م

الموزع الوحيد
دار الكتـــاب الجامعي
عضو اتحاد الناشرين العرب
عضو المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين
العين - الإمارات العربية المتحدة
ص.ب. 16983
هاتـــــف: 00971-3-7554845
فاكس: 00971-3-7542102

المحتويات

استهلال 7

شكر وعرفان 10

مقدمة المترجم 11

الفصل	الموضوع	الصفحة
الأول	التدريس والمخ البشري: لكل عقلٍ طريقة في التفكير	13
الثاني	البيئة الصفية وحاجات المتعلم	25
الثالث	الدافعية: الرعاية والاهتمام مفتاح النجاح	53
الرابع	أسباب التطلع للنهاية منذ البداية	57
الخامس	أساليب التقويم:بواعث السلوك البشري، واساليب تحسينه	79
السادس	حقائب التلاميذ التعليمية: جمع، اختر، تأمل!	97
السابع	عادات العقل: أسباب السلوك المفضية إلى النجاح الدراسي	123
الثامن	مؤتمرات التلاميذ: دع التلاميذ يتحدثون!	131
التاسع	ذخيرة الاستراتيجيات التدريسية للمعلم: مراعاة احتياجات المعلم والمتعلم	147
العاشر	سمات المعلمين: ما الذي يصنع عظماء المعلمين؟	181

تصديـــر

استهلال

لقد قررت بعد التشاور مع مُحرّري "لويس بريدجيز" بدار "هايني مان" للنشر إلى اتخاذ الإدارة الصفية موضوعًا لكتابنا. فحاولتُ التركيز في بادئ الأمر على فنيات إدارة الصف التي أعانت تلاميذي على النجاح، وجعلت ثمرات صفي الدراسي كثيرة على مدار سنوات؛ بَيْدَ أنني مع ذلك لم أستطع فصل فنيات الإدارة عن طريقتي الكلية في التعليم والتعلم. وبعد عدة بدايات غير موفقة، اتفقت مع "لويس" على أنه عندما تقوم استراتيجيات التدريس على طريقتنا الخاصة في التعلم، وعندما يولي المعلم انتباهه لحواصل التعلم لدى التلاميذ، وعندما تُلقى المسئولية على عواتق التلاميذ ويُعطوا الأدوات لتقييم ومراقبة تعلمهم؛ فلا ريب إذن أن تستحيل هذه الإدارة الصفية الفعالة أمرًا ثانويًا.

ويسلط هذا الكتاب أضواءه على الإدارة الصفية، لكن بمعناها الأوسع أي ذاك النوع الخفي من الإدارة الصفية. وسيتجلى لك ـ عزيزي القارئ ـ عبر تصفحك لطيّات كتابنا هذا بناءٌ صفيٌ ينعم فيه التلاميذ كلهم بالتعلم، وتُلقى على عواتقهم مسؤولية تعلمهم وسلوكياتهم، ومن ثم فهم متحفزون وأقدر على التعلم. إنه صفٌ دراسيٌ مُعلمه ذو فاعلية عالية لكن عمله الفعلي أقل بكثير، فما هو إلا مُيسِّر".

إن نوعية المعلم لهي أكثر العوامل أهمية في نجاح التلاميذ وخاصة أولئك التلاميذ الذين تربوا في سياقات أكاديمية منخفضة الأداء. فالمعلم الجيد هو الذي يرفع قواعد صفه الدراسي ويصونه، وهو ذاك المعلم العارف بأهمية الأهداف التعليمية والسلوكية حق المعرفة، ومن ثم يتخذها منارات تنير له طريقه؛ وهو ذاك المعلم المتعاون مع تلاميذه وأسرهم وأعضاء المجتمع ابتغاء بلوغ تلك الأهداف.

حينما تتضافر جهود المعلم وأولياء الأمور والتلاميذ سويًا وتخالجهم جميعًا مشاعرُ الملكية والمسئولية، يظهر التناغم. فلم تعد بحاجةٍ لأي نظامٍ محكمٍ لمراقبة السلوك، إذ إن التلاميذ قد حصلوا أخيرًا على حقهم المسلوب في مراقبة سلوكهم في أغلب الأحيان.

إن البناء الصفي والاستراتيجيات التدريسية المعروضة في الصفحات التالية،

عند استخدامها سويًا، تفضي إلى سياق أكاديمي ينعم فيه كل التلاميذ بالنجاح، مما يفي فعلاً بمرماد قانون "لا لتخلف أي طفل عن التعلم".

د. "أدرين ماك كريسكنر

معلم موَهل من قبل المجلس القومي للتأهيل

Adrienne Mack-Kirschner

National Board certified Teacher

2005

نبذة عن المؤلفة

أدريين ماكيرشنر هي مؤلف دليل المعلم للتأهيل المهني من قبل المجلس القومي لتأهيل المعلمين، من إصدارات شركة هاينمان، وهي بحق نموذج يحتذى بها في مجال التعلم مدى الحياة. وقد حازت المرلفة على درجة بكالوريوس التربية من جامعة كاليفورنيا الحكومية في لوس أنجيليس، ومكثت عشرين عاماً تعمل بالتدريس وتكتسب اعتمادها لتبدأ رحلة العمل في دكتوراه الفلسفة في التربية بعد ذاك.

شكر وعرفان

ليس هذا الكتاب ثمرة عمل عشيةٍ أو ضحاها، فهو حصاد خبرات طويلة، كما أن الإدارة الصفية الموصوفة في ثناياه لم تتأتَّ من فراغ فكثير من المربين وغيرهم قد ساهموا في نموي كمعلمة في الصف ومرشدة واستشارية في النمو المهني وككاتبة، وهم كثير لدرجة أن بات من المستحيل أن أشكر كلا باسمه. وأبدأ بشكر كبير حارٍّ نابع من أعماق قلبي لكل معلم سبق ليّ التعامل معه، وإلى معلمي عائلتي الرائعين وهم: أختي "دويسي بيلاتي" و زوجها "بل"، وابنة عمي "سوزي بازان"؛ وبنات "كرستين سيمون" و "روكسن روس"، وصهري "ديفيد روس"؛ فلقد نظرت إليكم وتعلمت منكم، وربما أكون قد ساهمت في تقدمكم. لقد أخذت مساعِدتي "ليزا جونز" بيدي وعاونتني على عقد "مؤتمر التلاميذ في الوقت الذي كان فيه جميع من بالمدرسة راغبًا عن ذلك كله. وعندما أخبرت "ليزا" بأنني أفكر في تأليف كتاب عن الإدارة الصفة، ضحكت لأنها كانت تعرف أن إدارتنا الصفية تدور دائمًا في فلك التدريس المتصل بالحياة. أما معلمو اللغة الإنجليزية "رون هاريس" و "ديف ماسكراث" فقد فرض علي مواصلة رحلة تعلمي لمّا لمست فيهما الاستقصاء والتحري والتطلع لمعرفة الجديد وفعل المزيد لتلاميذهما. وحصلت لي الفائدة كذلك من مربين عدة، وخاصة من المدير "جريج فالون" الذي لم يشك لحظه في مقدرتي على الارتقاء بمدرسته. فأود شكر "بيرثي كلاك" المفتش العام لمنطقة مدارس "باسادينا" المتحدة، الذي بفضل ما بذله من جهاد مشرف ليجعل من منطقة مدارس "باسادينا" المتحدة بيئة تعلم فُضلى للتلاميذ، قد دفعني للاستقصاء والتساؤل والإيمان بأن دأب العمل يُفضي إلى عظم الأجر.

أقول بأعلى صوتي "شكرًا" لزوجي القائم على ركوة القهوة، الذي لطالما ملأ ذهني يقظة ونشاطًا بقهوته المنبه. وشكرًا لـ "مايكل باس" نائب رئيس منتجات (هاي كو) لمساعدتي على ربط التعلم بالواقع؛ ولمحررتي "لويس بريدجيز" بدار نشر هايني مان التي كانت منفتحة دومًا على أفكاري ولا تخجل من معارضتها إن لزم الأمر؛ وللمعلم "أو كلاهوما" والصديق "جيان أوينز" اللذين كانا أول من قرءا هذا الكتاب قبل طبعه وأشارا عليَّ بإضافة ملمح "وقفة وتأمل".

مقدمة المترجم:

ليس من المبالغة في شيء القول بأنه لم يحظ جانب من جوانب الحياة البشرية عبر التاريخ بقدر من الاهتمام مثل ما حظي به التعليم بمستوياته وأنواعه المختلفة. لقد أدرك الإنسان منذ فترة مبكرة أهمية التعليم في تنشئة نسله، فاستخدم أساليب شتى؛ مباشرة وغير مباشرة لتزويد النسل بالمعارف والمهارات المطلوبة لتمكينه من التكيف بصورة ناجحة إلى أبعد الحدود الممكنة في هذه الحياة.

وعلى هذا القدر من الأهمية، فإن التعليم- بمستوياته وأنواعه المختلفة عبر التاريخ والنظريات التربوية- هو عملية إرسال وتلقٍ بين طرفين؛ يمثل المتعلم الطرف الأول والأساسي في هذه العلمية، بينما يختلف الطرف الثاني وفق السياق الذي تتم فيه عملية التعليم؛ فقد يكون المعلم وقد يكون أحد المثيرات المحيطة بالمتعلم فنحن نعلم أن التعلم يتم أساساً من خلال الحواس التي يتمتع بها الإنسان والتي تعد منافذ إلى المخ البشري الذي يقوم بدوره بالعمليات المتعددة والمعقدة للتعلم. ورغم ذلك، فالمعلم لا يزال يعد نقطة ارتكاز أساسية في عمليتي التعليم والتعلم - فالمعلم يعول عليه نجاح العملية التعليمية/التعلمية؛ ولاسيما في سني التعلم الأولى من يحوات الدارسين.

ولا غرو في ذلك، فمنذ أكثر من ألف عام قال سيسترو: إن أعظم هبة يمكن أن نقدمها للمجتمع؛ هي تعليم أبنائه...فالمعلم، منذ أن وجد التعليم، ما زال يقدم خدمة مهنية لأمته من خلال تمكين التلاميذ من اكتساب المعارف والمثل العليا، وتذوق معنى الحرية، والمسؤولية، ومن خلال تمكينهم من اكتساب مهارات التفكير الناقد، والمواطنة الصالحة، وإذا ما قيل بأن مستقبل الأمة ومصيرها إنما يكونان في أيدي أولئك الذين يربون أجيالها الناشئة، فلن يكون ذلك القول بعيداً عن الصحة، إن لم يكن مطابقاً لها، ومن هنا كانت مكانة المعلم بين الأمم مكانة رفيعة جداً، ولعل أرفع ما وصلت إليه هذه المكانة.. وهي ما قررته الثقافة العربية عبر تاريخها تجاه المعلم،

ويلعب المعلم دوراً بالغ الأهمية والخطورة في عملية التعلم والتعليم، ويتعدى

دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، وبالتالي إلى عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجتمع، وتبرز العناية به وتقديره كإنسان وكمواطن وكمهني، بالدرجة الأولى.

د. موسى فايز أبو طه

دكتوراه الفلسفة في التربية

طرائق تدريس اللغة الإنجليزية ومناهجها

الفصل الأول

1 التدريس والمخ البشري: لكل عقلٍ طريقة في التفكير

> **إن المخ البشري بنـاءٌ مـذهلٌ، فهـو عـالمٌ لا متنـاهٍ مـن الاحتمـالات والغمـوض؛ عـالمٌ دءوبٌ في تشكيل وإعادة تشكيل نفسه وفقًا لما يمر بـه من خبرات. ومـع ذلك، فقد ينطلق من تلقاء نفسه مستغنيًا عن مدخلات العالم الخـارجي. فكيف يشكّلّ هذا المخ عقلية البشر وكيف يكتسب الخبرة أو يوقف عجلة الزمن في ذاكرتـه؟ وبـالرغم من أنه ليس به من الطاقة مـا يضيء مصباحًا صغيرًا، إلاّ أن بـه من القدرات مـا يجعلـه أعتى قوةٍ على سطح الأرض.**
>
> **دايفيد . أ. سوسا: كيف يتعلم المخ.**

يقول "دايفيد أ. سوسا" : "هناك خبرٌ سارٌ مفاده أننا كلما اكتشفنا كيفية تعلم المخ، تصير عمليتا التعليم والتعلم أكثر نجاحًا. أما الخبر المؤسف فهو أن المعلمين ليس بوسعهم الحصول على تلك المعلومات بالسرعة الكافية"(Sousa 1995, xiv) . ويلقي هذا الفصل إطلالة على كيفية تعلّمنا؛ بيد أننا لم نعدّ هذا الفصل ليكون دليلاً شاملاً، فما هو إلاّ محاولة للحصول على المعلومات حول المخ البشري وتقديمها للمعلم في الوقت المناسب وبطريقة قويمة. ولقد عنينا بتصدير هذا الفصل في مستهل الكتاب حتى يتسنى لنا في باقي صفحاته مناقشة سبب نجاح بعض الاستراتيجيات وفشل الأخرى، رغم ما يبذله المعلمون والتلاميذ من جهودٍ حثيثة. ومعظم المعلومات التي يحويها الفصل هي خلاصة منجزات الدكتور "ديفيد سوسا" (1995)، و"ريتا اسملكشتين" (2003)؛ فأعمالهما بمثابة مراجع متميزة تحوي

المزيد من الدراسات، والصور، والرسوم البيانية لشكل المخ. فمحور تركيزنا هاهنا هو المخ البشري والتعلم.

المدخلات

لقد ولدنا لنتعلم، بل لقد بدأنا نفكر قبل مولدنا. إن التعلم السار هو ذاك التعلم النشط الملائم لحاجات المتعلمين، وهو التعلم ذو المعنى. وتقول "اسملكشتين": "إن الأطفال الصغار يفكرون ويلاحظون ويستنتجون. فهم يتأملون الأدلة، ويقدمون الاستنتاجات، ويجرون التجارب، ويحلون المشكلات، ويسعون وراء الحقيقة. (Smilkstein 2003, 26). إن لي حفيداً لم يبلغ من العمر سوى اثنين وعشرين شهراً؛ وذات يوم وجد حفيدي هذا جهاز التحكم عن بعد على الأريكة، فاستخلصه لنفسه وظل محكمًا قبضته عليه. ثم أبدى مقدرته على تحميل نظام التشغيل وضبط القناة وتشغيل الفيديو صعودًا وهبوطًا؛ وكلها مهامّ لم أفتأ أصارعها وتصارعني. وأحيانًا يقوم أبَوَا "جاك" – وكلاهما معلم – بالجلوس بجواره ليهيئان له التعلم عبر المحاولة والخطأ، وفقًا لسرعته وطريقته الخاصة.فكلما قدحت زناد عقلك، زادت قدرته. ولا سبيل لك أن تستنفد ما فيه أو تملأه لحافته، أو تقول بأنه لم يعد به بعد متسع لشيءٍ جديد.

وكلما زادت خبرة التعلم ثراءً، ازدادت دافعية التلاميذ ومن ثم تعلمهم. وهذا برهانٌ مبين لك لئلا "تحطّ" من عمل التلاميذ أو توقعاتك حيالهم. فلربما كانوا بحاجةٍ إلى مساندة أكبر إن يكونوا مستندين إلى خلفية قويةٍ، ومع ذلك فبإمكانهم التعلم. وتستطيع أن تكسبهم لصفك بتقديم أوراق العمل وألعاب البحث عن الكلمات، لكن ليس بمقدورك تحفيزهم ودفعهم لبلوغ مستوياتٍ أعلى من الإنجاز إن كان عملك معهم متدنيًا وروتينيًا لا يجد فيه التلاميذ ما يلائم حاجاتهم أولا يعتبرونه مهمًا.

ويوجد بالمخ البشر عددٌ لا متناهٍ من الخلايا، فبك ما لا حصر له منها. لكن مع الاستخدام يتحسن المخ فتزداد حجم الخلايا، وتَقْوَى الروابط بين الخلايا وتزداد الشبكات العصبية تعقيدًا. ويساعد كلُ ذلك على التذكر والتعلم. وتُسهم حواس البصر

والسمع واللمس في خمسة وتسعين بالمائة تقريبًا مما نكتسبه من معارف جديدة على مدار حياتنا ككل. لذا، كن حريصًا وأعطِ تقسيمات الذكاءات المتعددة لـ "هاوارد جاردنر" ما تستحقه من اهتمام. فبالرغم من أن مواطن قوتنا تكمن في مجالٍ ما أو اثنين إلا أن معظم ما نتعلمه يتأتى عبر البصر والسمع واللمس.

"لقد علمت مؤخرًا سبب نحول جسدي". فلقد تبينت أن المجهود الذي نبذله في التعلم مفيدٌ لقوامنا، وذلك رغم أن المخ لا يمثل سوى 3% تقريبًا من وزن الإنسان، بَيْدَ أنه يحرق 20% تقريبًا من سعراته الحرارية. وكلما ازداد التعلم تعقيدًا، زاد ما يحرقه من سعراته الحرارية. ولذلك فكلما انهمكت في التفكير نَحَلَ جسمك. ونظرًا لأن المخ يتطلب سعرات عالية الجودة ليهمل بكفاءة، فمن الأهمية بمكان أن يتغذى التلاميذ جيدًا قبل قدومهم للمدرسة. فالمرء لا يتعلم جيدًا ومَعِدته خاوية. كما يُنصح أن يحتفظ التلاميذ بمَدَد من وحدات الطاقة في دَرَج مكاتبهم، احتسابًا للطوارئ يوم الامتحان، وبالتالي ربما زاد ذلك أداؤهم. أعِدْ النظر في أية قواعد تسنها لتمنع تلاميذك من تناول المشروبات في الصف؛ فالمخ الجاف لا يعمل بكفاءة.

إن المعلومات الأكثر أولوية تدفع المتعلم لتجاهل تلك الأقل أولوية. فالتلميذ يتعلم أولاً الأشياء التي يراها أكثر أهمية. ولذلك إذا كان التلميذ مركزًا جُلَّ اهتمامه على لفت انتباه فتاةٌ ما في حجرة الدراسة، أو الشعور بالأمن وعدم التعرض للسخرية أمام أترابه، فعندئذٍ لن يتعلم التلميذ شيئًا خلاف ذلك. وإذا كان التلميذ بحاجة للذهاب للمرحاض أو رويَّ ظمأه بكوبٍ من الماء، أو كان يعاني من جوٍّ شديد الحرارة، فستجثم هذه المعلومات على تعلمه وتغمره. إننا نتعلم على نحو أفضل عندما نشعر بالأمن العاطفي، ونعيش في بيئةٍ مريحةٍ للجسد. فكر في بيئتك الصفية وكيفية تأثيرها على التعلم.

يواصل البالغون تركيزهم بشكلٍ عام لمدة تتراوح من خمسة عشر إلى عشرين دقيقة ثم يحتاجون إلى استراحة وإلا جالت عقولهم بعيدًا عن موضوع الدرس أو يشعرون بالسأم – وذلك عندما يكون الصف مُهيئًا جيدًا وفي أفضل حالة، والمنهج شيقًا ومناسبًا! فكر في تقسيم الدرس إلى أجزاء بواسطة تغيير النشاط كل خمسة عشر أو عشرين دقيقة، ولا يمكن أبدًا أن يتعدى وقت المحاضرات العشرين

دقيقة، وإلا فسيفشل المعلم في تحقيق معظم أهداف درسه، وربما كلها.

ارتباط الدرس بالخبرات السابقة

لنتعلم درسًا ما علينا أولاً فهمه وربطه بمعارفنا السابقة والتحلي بالإرادة لتعلمه. أما إن لم يكن مرتبطًا بخبراتنا السابقة فلن نتعلمه. وعندما تستغرق الوقت الكافي لمساعدة تلاميذك على الربط بين الدرس الحالي ومعارفهم السالفة، فإنهم يتعلمون. ابدأ درسك بالإشارة إلى سبب أهمية ومعنى المعارف أو المهارات المقدّمة بالدرس، في حياة التلاميذ عامة بصرف النظر عن أهميتها في المنهج الدراسي. فكرْ مليًّا في الأشياء التي يحتاجها تلاميذك اليوم وغدًا، ثم اربط تلك الأشياء بمعارفهم الحالية.

ديمومة ما تعلمناه

كلما ربطنا ما نتعلمه بمعارفنا الحالية، زاد فهمنا له وديمومته في ذاكرتنا.

تحتفظ الذاكرة قصيرة المدة بالمعلومات لمدةٍ ولا تزيد عن ثلاثين ثانية، إذ تدخل المعلومات من أذنٍ وتخرج من الأخرى، ولذلك بات لزامًا علينا أن نمارس ونتدرب ونطبّق مرارًا وتكرارًا.

تستطيع الذاكرة العاملة الاستبقاء على بضع معلومات في المرة الواحدة. ثم تقوم بتصنيف المعلومات إلى حزم لها معنى، وهذا أمر جيد يُوسِّع آفاق كل معلومة. وبإمكاننا الاحتفاظ بعدد من المعلومات يتراوح من 5 إلى 9 معلومات.

ونحن نقوم بتخزين المعلومات في الذاكرة بعيدة المدى تدريجيًا بحيث تتراكم المعلومات الجديدة فوق آخر المعلومات القديمة. ومن ثم، فلا يوجد اثنان من البشر لهما نفس الذاكرة. وربما اعتقدنا أننا نحصل على نفس المدخلات، لكن هذا ليس صحيحاً؛ لأن كل تلميذ يسجل المعلومات الجديدة وفقًا لمعلوماته الحالية، ووفقًا لإحساسه بمدى أهمية ومعنى تلك المعلومات لحياته في الوقت ذاته، ووفقًا لما يهيئه المكان من أمنٍ عاطفي وشعور بالراحة. فمن المُحال أن يتعلم تلميذان نفس الشيء

في الوقت ذاته وبنفس الطريقة.

الذكيّ يزداد ذكاءًا إلى ذكائه

يقوم المخ بتكوين معارفه على نحو نشط. فنحن نضيف المعلومات الجديدة بناءًا على معلوماتنا الحالية. وتعتبر المعلومات الأولى بمثابة الأساس الممهد لخبرات التعلم التالية، وبالتالي نسعى لإحداث تناغم بين المعلومة الجديدة والقديمة. وإنه لمن الأهمية بمكان أن نقف على معارف التلميذ الحالية حتى يتسنى لنا الإطلاع على ما لديه من مفاهيم سابقة خاطئة. إذ ينبغي معالجة المفاهيم التي يعتريها لبسٌ لدى التلاميذ مباشرةً وبوضوح، وإلا فستتأثر خبراتهم التعلمية الجديدة سلبًا. ويجب أن يكون ما ندرّسه مرتبطًا بشيء يعرفه التلميذ فعلاً، وليس بوسعك أن تفعل ذلك إن لم تكن عارفًا بمعارف التلاميذ. ولا يتطلب ذلك منك سوى أن تطرح عليهم الأسئلة لتعرف ما يُضمرون من معارف.

لن يتعلم جميع التلاميذ المادة الجديدة بنفس المعدل والوتيرة فمعدل التعلم يعتمد بشكلٍ جزئيّ على معارف التلاميذ الفعلية. والتلاميذ الذين نعتبرهم متأخرين دراسيًا ما كانوا كذلك إلا لافتقارهم في أغلب الأحوال إلى الخلفية المعرفية، وبالتالي بات من الضروري أن نطلع على ما يقبع في صدور المتعلمين من معارف؛ إذ يزداد المهتمون بالقراءة من التلاميذ ذكاءً مع ذكاءهم؛ أما المعرضون عنها فلا يزدادون شيئًا مقارنةً بأقرانهم ومستواهم الصفي. ونظرًا لأن ما نقرأه دومًا يكون بصددِ شيءٍ ما قصصيٍّ أم واقعيّ، فإن هذا يدفعنا لبناء خلفيتنا المعرفية باستمرار. وبذلك يتكون لدينا المزيد من "اللاصق التعلميّ" الذي يعمل على لصق خبرات التعلم الجديدة بالماضية. أما أولئك الذي لا يطلعون بشكلٍ واسع فلا تتكون لديهم خلفية معرفية كثيفة يبنون عليها تعلمهم الجديد. إننا لا نتحدث عن نشاط القراءة في حد ذاته، بل نتحدث عن تلك القاعدة المعرفية المتشكلة عبر القراءة. فنحن نقرأ لنتعلم ونتمكن من التعلم. سيبدي التلاميذ استعدادهم للمشاركة في الأنشطة التعلمية التي حققت لهم النجاح في الماضي، وسيحجمون عن الأنشطة التي أذاقتهم مرارة الفشل.

تأثير حواصل التعلم على المذاكرة

إن قدرتنا على تذكر الأشياء تزداد بشكلٍ عجيب عندما نحول ما نتعلمه إلى منتجات مبدعة. فنحن نأخذ ما تعلمناه وندمجه بخبراتنا الحياتية، وهذا هو السبب في أن عمل المشاريع التي نفكر فيها جديًّا ونوليها من أوقاتنا تساعدنا على تعزيز وتوسيع ما تعلمناه. وقد يتمثل المنتج الإبداعي في لوحة رسم أو لحن موسيقي أو مقال أو حديث أو أي عددٍ من المشاريع المثيرة لاهتمامنا، حتى لو كان درسًا نعلمه للآخرين. قدّم سبلاً متنوعة تعين تلاميذك على إتمام تعلمهم، واعلم أن الحواصل التعلمية ينبغي أن تُعني بالجودة العالية لا بالكم فحسب.

إن البروفة العملية أمرٌ ضروريٌّ، لأن التلاميذ لا يتذكرون الأشياء التي لم يطبقونها، فالمتعلمون بحاجةٍ لمعرفة قيمة ما يتعلمون ومدى صلته بحياتهم، وإلا كان التعلم هباءًا منثورًا. وكلما استغرقوا وقتًا أطول في مهمةٍ واحدةٍ، لا في التشتت بين مواد جديدة متنوعة، تحسنت ذاكرتهم بعيدة المدى. فالتعمق، لا التوسع، هو الذي يحسن التعلم. ومن المهم تحديد أكثر الأهداف التعلمية أهمية ثم تدريسها، بدلاً من التوسع في تغطية دقائق المادة.

إن كلّ مرةٍ يسترجع فيها المتعلم المعلومات من ذاكرته تكون بمثابة تعلّم جديد له، لأن ذلك يعزّز الذاكرة. ولو اكتفينا بالسماح للسابقين من التلاميذ إلى رفع أياديهم، بالإجابة على الأسئلة المطروحة؛ لدفع ذلك باقي تلاميذ الصف إلى إغلاق عمليات استرجاع المعلومات عندهم، ولفاتتهم فرصة تعزيز تعلمهم. فبدلاً من ذلك اطلب من التلاميذ التفكير في السؤال المطروح لمدة لا تقل عن ثلاثين ثانية. ولا تسمح برفع الأيادي حتى تلاحظ انهماك التلاميذ في التفكير في السؤال. ويبلغ متوسط وقت انتظار المعلمين لأجوبات التلاميذ على الأسئلة أو طرح نفس السؤال على تلميذٍ آخر، ثلاث ثوانٍ تقريبًا! فعلّم نفسك الانتظار. وبعدما ينخرط التلاميذ على نحوٍ أكبر في ممارسة النشاط، بإمكاني عندئذٍ الانتظار لمدة ثلاث دقائق قبل الانتقال إلى النشاط التالي. أتح للتلاميذ الفرصة ليخوضوا غمرة النشاط، أمهلهم الوقت لاستدعاء ما لديهم من معلومات، واسمح بوقتٍ كافٍ للتلاميذ المحتاجين لمزيدٍ من الوقت لاستدعاء معلوماتهم. لا تعتبر أن سبق التلاميذ لرفع أياديهم دليلٌ

على ذكائهم، فليست ثمة صلة مباشرة بين الأمرين في أغلب الأحوال، وبالمثل لا تفترض أن من لم يرفع يده من التلاميذ لا يعرف الجواب؛ فقد يكونون فقط بحاجةٍ لمهلةٍ من الوقت يستعيدون فيها معلوماتهم. فاحرص على إنهاء درسك قبل دق الجرس وأعِنْ تلاميذك على تجميع الأفكار قبل الخروج. تأكد، هل حفظ المتعلمون دفاترهم في الأدراج؟ ما الذي تعلمته اليوم؟ أعن تلاميذك على اكتساب عادة التفكير فيما تعلموه.

معرفة طريقة التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم

يحدث التعلم في أقوى صُورهِ عند بداية الحصة الدراسية، ثم تأخذ هذه القوة في التناقص كلما اقتربنا من النهاية, ولذلك لا تجعل تلاميذك يبدءون درسهن بمعلومات غير صحيحة فهناك احتمالٌ كبيرٌ بأن يتعلموها.تأمل في تأثير استراتيجيات تدريسك على تعلم التلاميذ. يقدم الدكتور "ديفيد سوسا" هرم التعلم التالي الخاص بتذكر المعلومات بعد انقضاء أربع وعشرين ساعة على الدرس:

الاستراتيجية	نسبة التذكر أو الاسترجاع
المحاضرة	%5
القراءة	%10
الوسائل المسموعة والمرئية	%20
العرض	%30
مجموعات المناقشة	%50
التطبيق العملي	%75
الاستخدام المباشر للتعلم (تدريسه للآخرين)	%90

إن التدريس الحقيقي هو الذي يعتمد على إلقاءٍ قليل من جانب المعلم وعملٍ كثير من ناحية التلميذ، فلا ينبغي أن يقوم المعلم بالأشياء كلها؛ لأن العمل الكثير من جانب المعلمين ليس في صالح المتعلمين. أما التلاميذ الذي ينعمون بالشطر الأكبر من العمل، وفي الوقت ذاته يتعلمون بذكاء، يكتسبون المزيد والمزيد من المعارف الدائمة.

مجهود التلميذ + استراتيجيات فعالة = نجاح

إن الاستراتيجيات التي تشجع التلاميذ على تكوين المعرفة، التي يقوم المعلمون بعد ذلك بتعزيزها وترسيخها، تعمل على إرساء التعلم في صدور المتعلمين. وينبغي ألا تأتي المحاضرات والكلمات والشروح وما إلى ذلك، إلا بعد إمضاء التلاميذ بعض الوقت محاولين الفهم.

مفهوم "منطقة النمو المحورية المتقاربة" Zone of Proximal Development لفيجوتسكي 1896 – 1934": لقد حددت أبحاث "فيجوتسكي" منطقة يستهدفها التعلم. وهذه المنطقة تعلو بعض الشيء المعارف الحالية للتلاميذ، وبذا تتحدى عقلياتهم. لكنها لا تعلو مستوى معرفتهم أو قدرتهم الحالية بكثير؛ لأن ذلك قد يفضي بهم إلى الإحباط والضجر. فإذا وضعت أهدافا تعليمية بعيدة المنال لن يحقق تلاميذك منها إلا بقدر طاقتهم. قسِّم كل مهمة إلى أجزاء يسيرة ثم عَزِّز التعلم. لكن تذكر أنك لن تنجح في فعل ذلك إن لم تكن على علمٍ بمعارف التلاميذ الفعلية.

إن ربط الصف الدراسي بالعالم الخارجي، وبث الوعي بالبيئة المحيطة في نفوس الطلاب، والخروج بالتلاميذ من نطاق الصف إلى حيز العالم الخارجي، عبر القصص أو الحقائق العلمية، والسماح للتلاميذ ليتفاعلوا فيما بينهم ويتفاعلوا مع ذواتهم؛ ليحقِّزُ التعلم ويقوي الذاكرة. ليس من الضروري أن يكون المعلم عالمًا بالأمور كلها صغيرها وكبيرها. اجعل من تلاميذك خبراءً وأتح لهم فرصة التدريس للآخرين بما فيهم أنت. وإن كنت ممن يواجههم تحدياتٌ تكنولوجية مثلي، فبمقدورك البدء بترك دفة القيادة للمتعلمين ليديروا بأنفسهم دفة التكنولوجيا الصفية التي يعرفونها بمهارة.

إن مساعدة التلاميذ على إيجاد روابط بين أهدافهم التعلمية وعالمهم الحالي والمستقبلي لأمرٌ ضروريٌ في بناء الدافعية وتحسين الاتجاهات نحو التعلم. فهذا الربط يفضي إلى تحصيلٍ أكاديميٍّ أعلى ومعدلات تسرب أقل وحضور أفضل واستعداد أفضل للحياة الجامعية، ناهيك عن أنه يجعل عملية التدريس سهلة وأكثر إمتاعًا. ولكي تصل بتلاميذك للمستويات العليا من التعلم، عليك أولاً الإلمام بالقواعد اللازمة لذلك. قيِّمْ المعارف الأساسية لدى التلاميذ ومستوى فهمهم قبل الانتقال إلى مهارات التطبيق والتفكير الناقد. ولا يمكننا مناوشة أفكار التلاميذ قبل أن نسبر أغوار معارفهم ومهاراتهم الأساسية التي تعتد عليها تلك الأفكار.

إن المعلمين بحاجةٍ إلى لتأهب وإلى قضاء المزيد من الوقت في بادئ الأمر لإرساء القواعد. وتُعدُّ استراتيجية (أعرف، أريد أن أعرف، أتعلم) استراتيجية متميزة وينبغي أن تكون وسط الذخائر التدريسية لكل معلم. ولقد كرستُ فصلاً كاملاً لتناول هذه الاستراتيجية ومجموعة أخرى، وذلك لأن تطبيقاتها عديدة وناجحة – إنها استراتيجية متساوقة مع المخ البشري. ولأننا لا نستطيع أن نرتقي السُّلم خطوةً واحدةً أو نكبر في لمح البصر، فمن المحتَّم إذن أن نبدأ بما يعرفه التلاميذ وننطلق من هذه النقطة. ابدأ مشوارك التدريسي بوضع نهايته نصب عينيك، فهنالك الأهداف العامة والخاصة بانتظارك، اذهب إليها وحطمها إلى أشلاء، ثم استخرج من بين هذه الأشلاء المهارات والمعارف اللازمة لبلوغ الأهداف، ثم ابن المهارات الواحدة فوق الأخرى.

ينبغي على كل مربٍ معرفة شيءٍ ما عن كيفية تعلّم المخ البشري، فعندما تتضارب طرائق تدريسنا أو المنهج أو خطة السير المُفوّضة، مع كيفية تعلم المخ، فلا يتم التعلم. استخدم هذه المعلومات الخاصة بالمخ لتنير تدريسك وأخبر التلاميذ بها؛ فإنني لم أرَ تلميذًا قط غير مغرمٍ بمعرفة كيف يتعلم. إن معرفة كيفية بناء المخ للمعرفة يمهد الطريق لإرساء المعايير الصفية المركزة على التعلم. استخدم اختبار شكل (1 – 1) في مناقشة صفية حول كيفية تعلمنا. (لمحة: كل الإجابات صحيحة).

اختبار التلاميذ: المخ البشري والتعلم تعليمات: اختر (صحيح) أم (خطأ) في كل جملة بالجدول الموجود بالأسفل. استعد لدعم إجاباتك بأمثلة من تعلمك الخاص.

م	الجملة	صحيح	خطأ
.1	يعمل مخ الأطفال بنفس طريقة عمل البالغين		
.2	بإمكانك تعلم أي شيء لو أعطيت الوقت والمجهود الكافين.		
.3	بإمكاننا محو الأشياء التي اكتسبناها ولا نرغب فيها كالعادات السيئة مثلاً.		
.4	الذكي يزداد ذكاءًا مع ذكاءه. كلما قرأنا ودرسنا وعرفنا، وكلما بذلنا المجهود في تعلمنا زادت قدرتنا على التعلم.		
.5	نتعلم الأشياء على نحو أفضل عندما نطبقها.		
.6	يزداد المهتمون بالقراءة ذكاءًا؛ أما المعرضون عنها فيزدادون صمتًا وسكوتًا وسكونًا.		
.7	المخ عضو بشري يزداد قوةً وكفاءةً كلما تدرب أكثر.		
.8	تحتاج مِخَاخُنا إلى تغذيةٍ مناسبةٍ فنحن بحاجةٍ إلى المواد الغذائية والعناصر الكيميائية الصحيحة كالبوتاسيوم. كُل الموزَ (فلربما كان الموز هو سبب ذكاء القردَة).		
.9	يمكن تنشيط العواطف في مخ المراهقين بشكلٍ يفوق تنشيطها عند الكبار.		
.10	يتعلم التلاميذ بشكلٍ أفضل حالما يشعرون بالسعادة والأمن.		

.11	الوقوع في الأخطاء ثم تصحيحها يحسن التعلم والذاكرة.		
.12	بسبب الحمض النووي الريبوسومي DNA قد يتكون لدينا الاستعداد لتعلم شيء ما أسرع بكثير من آخر.		
.13	عندما يُتاح الوقت الكافي ويُبذل المجهود وتُقدَّم النمذجة القوية، نستطيع تعلم ما نبتغيه.		

الفصل الثاني

2

البيئة الصفية، وحاجات المتعلم تنطلق دومًا من حاجاتك

يجب أن تكون بيئة التعلم مضيافة، تدعو المتعلمين لدخولها وتفتح مصراعيها لهم، وتشعرهم بالأمن والثقة والحرية. ويجب أن يكتنف جنباتها الملامح المعينة للتلاميذ على خوض مخاطر المهمة التعليمية مثل: أماكن الراحة وأماكن التغذية وأماكن يأوون إليها حالما يشعرون بتهديد كفرطٍ في الإضاءة مثلاً.

"باركر بالرمر" : شجاعة التدريس

إن تأسيس بيئة داعمة للتعلم كتلك التي وصفها "باركر" لتستغرق وقتًا طويلاً، إلا أنها بعد ذلك ستوفر المزيد من الوقت على مدار أيام العام. وسواء أكنّا نؤسس بيئة صفية جذابة، أم نتعرف على تلاميذ الصف، أم نطلع على الأدبيات النافعة، أم نتفحص الأفكار الرئيسة في العلوم أو الدراسات الاجتماعية، فإننا بحاجةٍ في هذا وذاك إلى قضاء الوقت وتخصيص الموارد لمعرفة أكثر الأشياء قيمة في نظرنا. فكر في تكريس بعض الوقت أثناء الأسبوع الأول من الدراسة لبناء المجتمع الصفي وصياغة الأهداف بعيدة وقريبة المدى. وبعدما تفرغ من ذلك ستجد أمامك مجتمعًا من المتعلمين يَعدو مُسرعًا في تعلمه، وستقف مندهشًا من كيفية تعلمهم وإجادتهم للمنهج على هذا النحو الرائع.

السمعة الطيبة

يبدأ بناء مجتمع التعلم قبل أن تطأ قدما أي تلميذٍ داخل حجرة الدراسة، ويبدأ بناء هذا المجتمع بسمعتك، ورأي التلاميذ السابقين فيك وكيفية تحدثهم عنك. فإن

كنت تحب التدريس وتخالجك مشاعرٌ فياضة نحوه، أو كنت مُحبًا للأطفال وخاصة المراهقين الذي يدبّون على أرض صفك، وتحترم المجتمع الذي يعيشون فيه؛ حينئذٍ تكون قد سرت في الطريق المستقيم لبناء مجتمع تعلميّ يخوض تلاميذه المخاطر ويتعلمون ويناضلون ويحاولون مجددًا. وفي المقابل إن لم تكن محبوبًا بين التلاميذ، فسيدخل التلاميذ الصف بوجه عبوس، وسيصرفهم اتجاههم السلبي هذا عن التعلم. ولذلك إن كنت في حاجة إلى بعض الإصلاحات فقم وافعلها.

الفوضى

تحتاج البيئة الصفية الداعمة للتعلم إلى إدارةٍ قوية جدًا، ولكنك تجد أن هذه الإدارة في أكثر الصفوف كفاءة وتمركزًا حول المتعلمين، تكاد تكون غير مرئية. وإنني أتفق مع ما توصل إليه "روبرت مارزانو" بأن "تأثير الإدارة الصفية على تحصيل التلاميذ يفوق تأثير باقي المتغيرات، ومن ثم نستشعر أنه من البديهي ألا يستطيع التلاميذ التعلم في بيئةٍ يعمها الفوضى وتفتقر إلى الإدارة الجيدة" (Marzano 2003, 88). بالرغم من أن التلاميذ على علم بأنك السلطة النهائية، لكنهم مع ذلك يحتاجون للشعور بأن الصف ملكهم بقدر ما يحملون من مسؤولية حيال تعلمهم. وأكثر الصفوف كفاءةً هي التي يديرها المتعلمون ويراقبون سلوكياتهم لدعم تعلمهم.

المقابلة والتحية

من المهم في الأسبوع الأول من العام الدراسي أن تستقبل تلاميذك عند الباب وتحييهم وتدعوهم للدخول ثم تشجعهم على الجلوس على المقاعد التي يشعرون بالراحة عليها. تعرف إلى أسمائهم في أسرع وقت ممكن. فلقد لاحظت أنه في صفوف كثيرة للغاية في مدارسنا الثانوية الضخمة، لا يعرف المعلمون أسماء جميع تلاميذهم، كما أن رفقاء الصف الواحد لا يعرف بعضهم أسماء بعض، حتى في نهاية العام الدراسي فكيف سنتوقع من التلاميذ أن يعلموا بشكلٍ تعاونيّ أو ينخرطوا في مناقشات ذات معنى إن كان التلاميذ يشير أحدهم إلى الآخر قائلا: "قال فلان"،

أو موجهًا إصبعه إلى آخر بقول: "الفتاة المرتدية معطفًا أزرق" لأنه لا يعرف اسمها؟

وبالرغم من أنني أجد مشقة بالغة في تذكر الأسماء، حتى أسماء الكبار الذين أراهم دومًا، إلا أنني أجتهد لمعرفة اسم كل تلميذ مع نهاية أول أسبوع. لقد مررت بموقفٍ منذ وقتٍ قريب ذكرني بقدر الإهانة التي يلقاها الإنسان عندما لا يُنادى باسمه. كنت ذات مرة أُقِلُّ سيارتي متوجهة إلى كاليفورنيا الشمالية، فأمضيت وقت القيادة في السماع إلى النغمات الموسيقية لرواية "البؤساء". ولاحظت في إحدى الأغنيات المثيرة للمشاعر أن المفتش "جيلبرت" ينادي السجين "فالجيا" برقم (62038) فكنت كلما أسمع هذا الرقم أقفز من مكاني، إذ إن منادة السجين برقم لا باسمه يجرده من هويته، ويجعل "فالجيا" سجينًا مرةً أخرى بعد نيله حريته. قد يكون هذا المثال مبالغًا فيه، لكن عدم مناداة التلاميذ بأسمائهم أو عدم معرفتها أصلاً له تأثير مشابه يُبَرِّد العواطف. فإن كنت لا تعرف اسم التلميذ، فاعلم أن هذا سيغرس فيه شعورًا بأنه لا وجود له.

ومع مُضيِّ أيام الدراسة قدمًا عليك أن تعرف بعض الأشياء عن كل تلميذ ثم ادمج هذه المعرفة بتحيتك لكل تلميذ كأن تقول حينما تحيي التلاميذ مثلاً: "أهلاً "جوان"، كيف حال أمك؟ "ماريا" هل استمتعت بالرقص مساء السبت؟ "جورج" رأيت في نهاية الأسبوع نموذجًا لسفينة يشبه الذي أريتنيه وأنت تبنيه، لقد كان جميلاً حقاً. "سامنثا" "إن وصفة صلصة الشيكولاته التي قدمتيها في مقالتك أغوتني فخرجت عن نظامي الغذائي". أو قد تحيي تلاميذك بعباراتٍ عامة منها: "مرحبًا "يوبي" كيف حالك اليوم؟ فأية كلمة تقصدها بعناية وتوجهها لتلميذك ستترك فيه أثرًا إيجابيًا. وكما يقول "وولك": "إن المعلم الذي يبدي تقديره لاهتمامات التلاميذ وثقافاتهم وخبراتهم الحياتية، يعمل بذلك على توثيق عُرى العلاقات الحميمة. "Wolk 1998, 14".

لُعبة الاسم

بعدما يختار التلاميذ مقاعدهم في اليوم الأول من الدراسة، أطلب منهم أن

يتأكدوا من أن الأرائك التي اختاروها تناسبهم لأنهم لي يُسمح لهم بتغيير أماكنهم خلال الأسبوع الأول؛ فهذا الوضع الثابت يمكننا من التعرف على أسماء بعضنا البعض. وعادةً بعدما أطلب منهم ذلك يعجُ الصف بالتنقلات بين المقاعد، ريثما يستقر كل تلميذ على مقعده وتستكن الأمور. ثم آتي بقائمة بمقاعد التلاميذ وأطلب من كلٍّ أن يذكر اسمه بوضوح أو أي لقب يُحب أن يُنادى به. ثم أكرر كل اسم أثناء تدوينه بالقلم الرصاص في القائمة. ثم انتقل إلى التلميذ المجاور واتبع نفس الطريقة، إلا أنني بعد تدوين هذا الاسم الثاني، أكرر الأول كي لا أنساه. وهكذا فعند الانتهاء من تدوين الاسم الثالث، أكرر الاسمين ا لأول والثاني. وبعد ذلك أطلب من تلاميذي الانتباه جيدًا لأننا الآن سنختبر من أقدرنا على معرفة أسماء جميع من بالصف. ثم يتحول الأمر إلى لُعبة لا منافسة، إذ لا تُعطي درجات أو تُوزّع جوائز على ذلك. فالجائزة هي أن تتعرف إلى الآخرين ويعرفونك. إنها لمهمة سهلة وبإمكان الجميع القيام بها. ومن هذا الحين وعلى مدار الأسبوع الأول أبدأ حصتي الدراسية بمراجعة الأسماء كلما مضت أيام هذا الأسبوع قدمًا. إن معرفة كل متعلم باسمه لأمرٌ شاقٌ حقًا يتطلب الوقت والمثابرة، وخاصة إن كنت تدرِّس يوميًا لمائة وخمسين طالبًا أو يزيد؛ لكن عِظَم الأجر يقتضي طول العمل. أصِرّ على أن يناديك تلاميذك بالاسم، وكذلك بعضهم بعضًا، وسيستجيبون لذلك بنفوس راضية مدركين أنك معلمٌ تبذل الوقت الكثير لمعرفة هويتهم.

صفوف نظيفة وخضراء

إن معظم المباني المدرسية بالمنطقة التعليمية التابعة لمدينتنا، عتيقة ومطلية باللون الرمادي الداكن أو البيج القاتم. ونوافذ شرفاتها لا تنفتح إطلاقًا، أما النوافذ المنفتحة فمُغطاةً بقضبان حديدية متصالبة. والعجيب أن بيئة الصف ترتفع حرارتها بمجرد أن أحضر بعض النباتات الخضراء، أو أضيء المصباح الذي كنت قد اشتريته من مزادٍ أُقيم في مرآب بجوار المدرسة، أو استعير أريكة. علينا أن نعي أن الصف الدراسي لا يكمل بدون وجود جهاز راديو أو مُشغل الاسطوانات المدمجة. إنني أستغل حوائط صفي ليعلق عليها تلاميذي أعمالهم الممزوجة بالشعارات

الحماسية ونحرص على نظافة حجرتنا. وليس غريبًا بالنسبة لي أن أبدأ حصتي الدراسية أو أختمها بتنظيف سريع للمكان. وإذا كانت الأرضية بحاجة للكنس، أقوم بتسليم أحد التلاميذ مكنسة مُعرّفًا إياه الجزء الذي سيكنسه، ثم يتناوب التلاميذ الأدوار فيما بينهم. قد يتذمّر بعض التلاميذ، لكنهم يقدرون كم من الممتع أن يبدو صفهم أنيقًا. وينبغي ألا يمنعنا حرصنا على نظافة الصف عن التحلي بالمرونة الكافية في السماح للتلاميذ بالأكل والشرب في الصف. التميز يقتضي حمل المسئولية – رسالة كثيرًا ما يسمعها التلاميذ.

اطلب من التلاميذ وعائلاتهم المساهمة في إحضار النباتات والمكانس ومواد التنظيف وحوض أسماك أو أريكة قديمة. وإذا لزم الأمر اجمع من كل تلميذ ربع دولار لشراء صندوق لتعليق حقائب الظهر عليه (ويراعى أن يكون كبير الحجم ليسمح بذلك). فكلما اشترك التلاميذ وأسرهم في تجميع ما يحتاجه الصف، ازداد احترامهم لما يجري بداخله.

أصوات وروائح

كما أن منظر الصف أمرٌ مهم، فكذلك أصواته وروائحه. إن صفًا حارًا يمتلأ كل ساعة بأربعين مراهقٍ يبثون أنفاسهم، لابد له أن يختنق. كن حريصًا على جعل روائح الشموع المعطرة لطيفة التأثير، وكذلك منعشات الجو، واستخدم عطرًا لا يثير حساسية تلاميذك. والموسيقى أيضًا بالغة التأثير فبإمكانها تهدئة روع حيوان جامح. ولقد أُجريت دراسات كثيرة لمعرفة مدى تأثر التلاميذ بالموسيقى. فعند تشغيل ألحان "موزارت" الموسيقية أثناء فترات الغداء في منتصف اليوم الدراسي، يهدأ التلاميذ وتقل شجاراتهم. كما أن تشغيل المقطوعات الموسيقية في فناء المدرسة يغطي على الجلبة والضجيج الذي نتأذى منه.

كُتبٌ فكتبٌ ثم المزيد من الكُتب

غلّف صفك الدراسي بالمواد المطبوعة: كالكتب والمجلات ومنشورات التلاميذ والصحف المحلية ومختارات الشعر والروايات المطبوعة (كالكتب

الكوميدية) وإبداعات التلاميذ والإعلانات وكل ما يجلبه التلاميذ إلى حجرة الدراسة. إن صديقتي وزميلي "ألفي إنسيزو" تستخدم أنابيب بلاستيكية رخيصة في بناء أرففٍ للكتب فوق لوحات العرض العامة بالمدرسة، فهذه الأنابيب البلاستيكية تخلصنا من رتابة أرفف الكتب التقليدية، فتبهج الأنظار عند عرض الكتب والمجلات والمواد المطبوعة الأخرى بأغلفتها الأخاذة. فهذه الأغلفة الجذابة تغويك لتقع في شَرَكِ سحرها وتختار الكتاب.

أبق في صفك على نطاق واسع من مختارات الكتب القصصية والكتب العلمية بشكلٍ يناسب مستويات القراءة المختلفة عند الطلاب 0أما أنا فأحتفظ دومًا بمجموعة متنوعة من الكتب المصورة مثل قصة "Flat Stanley" أي "ستانلي المنبسط" ونسخ كثيرة من القصص الكلاسيكية كقصة "سيندريلا و ساينِدر إلاّ" وقصة "الشحاذون الثلاث الصغار". ولربما اكتشفت مثلي أن هؤلاء التلاميذ المكافحين يحتاجون أن نُهيئ لهم الطرق التي تشجعهم على الغوص في القراءة والكتب المصورة، وأن يقرأوا في بيئة آمنة لا يشعرون فيها بالخجل أو الارتباك.

احتفظ بملفٍ، مكتوب بخط يديك، يضم كل ما نشرته. إن هذا حقًا لنموذج فعال لتعلم التلاميذ.

معتقدات وتحيزات

إننا نبني تدريسنا على معتقداتنا حول التلاميذ، فلو ظننّا أنهم لا يستطيعون التعلم، لن ننتظر منهم الكثير. وإذا اعتقدنا أنهم غير أمناء، فسنغلق الأقفال على ممتلكاتنا وموارد الصف ونحبسهم في مقاعدهم. أما حينما نعتقد أنهم قادرون على التعلم، عندئذٍ نعلق عليهم آمالاً كبيرة. اسأل نفسك: ما الذي تعتقده عن تلاميذك؟

جرِّب هذا التمرين: قم بدون كبح أفكارك أو مراقبتها، بإدراج عشر كلمات أو عبارات على الأقل تخطر ببالك حالما تفكر بتلاميذك. وبعد اكتمال القائمة أعِدْ قرأتها متأملاً في تضمينات التعليم والتعلم الكامنة وراء الصفات التي أدرجتها. في حالة اشتمال قائمتك على كلمات أو عبارات مثل "قليل الاحترام للآخرين" أو

"متهور" أو "صامت" أو "كسول"، اسأل نفسك عن كيفية مساهمة اعتقاداتك في بناء تلك السلوكيات لدى التلاميذ. فما الذي تحتاجه لتغيير آراءهم؟

قد تكون الكلمات التي أدرجتها في القائمة الآنفة مبالغًا فيها. لكن الصورة على أرض الواقع مختلفة تمامًا، فعندما أجريت هذا التمرين مع بعض المعلمين لاحظت أنهم غالبًا ما يتحاشون ذكر العبارات السلبية المعبرة عن سلوكيات تلاميذهم، حتى لو تجلت لهم هذه السلبيات بوضوح في الصف. كن أمينًا، إذ لا سبيل لنا لبناء بيئةٍ تعلميةٍ فُضلى إلا بمواجهة معتقداتنا. وعلينا قبل كل شيء احترام تلاميذنا وزملائنا وأنفسنا.

إن قائمتي لدائمة التغير الفينة بعد الفينة. فشعوري تجاه تلاميذي يعتمد على تقلبات الحياة وعلى ما يحدث في المدرسة والبيت، وعلى كوني أقرأ للعمل أم للمتعة، وعلى ما أحصده من خبرات من خارج المدرسة وداخلها. وتحفل قائمتي بالعبارات السلبية إن لم أنل قسطًا من الراحلة لاستعادة شبابي، فالعمل الكثير المضني، والأوراق الوافرة للغاية التي تحتاج للتصحيح، والتكاليف الواجب إتباعها، والتلاميذ اللازم تنظيمهم، يجعلونني عبوسة وسلبية. أوجد لنفسك وقتًا تعيد فيه شبابك، فتلاميذك يستحقون ذلك.

ولأنني أعمل الآن مع المعلمين معظم وقتي، فهم تلاميذي. وإليك آخر قائمة أعددتها ولم تُحرّر: "المعلمون مراعون لحاجات تلاميذهم، مكافحون، مُجدون ومثقلون بالعمل، كسولون ومختبئون في صفوفهم، احترفوا مهنة لا تناسبهم، مخلصون. يحتاجون للمزيد من الاستراتيجيات والمحتوى المعرفي ولبرامج نمو مهني أعلى جودةً، يعوزهم الوقت الكافي للتفكير، يريدون إحداث تغيير، ولديهم مستويات متداخلة من القدرات، يبتغون مساعدة كل الأطفال".

وعندما أعيد قراءة هذه القائمة التي تختلف بالطبع عن نظيرتيها في الأسبوع السالف واللاحق، أعرف أنه عليّ أن أتريث وأفكر مرةً واثنتان قبل توقع القليل من المعلمين. وأعلم كذلك أن عملي معهم كمدربة ومرشدة وأخصائية في النمو المهني لا ينبغي أن يزيدهم توترًا مع توترهم. وكلما مارست هذا التمرين تأملت في كيفية تأثير معتقداتي على عملي مع المعلمين.

حبُّك مادتك الدراسية

إنني أعمل هذا العام مع مجموعة جديدة من مُرشَحي المجلس القومي للتأهيل. وعند بداية العمل عبّرت إحدى المعلمات عن مدى ما تضمره من كراهية لواجباتها الجديدة، فهي لا تعتقد أن مدخل العلوم المتكامل سيجني أية ثمرات طيبة. فإن كنت مثلها تكره مادتك أو المستوى الصفي الذي تعمل به، فعليك إذن أن تغير مادتك أو لتبحث عن شيء تحبه فيها. وإذا كانت لا تقدر المنهج كما عبرت تلك المعلمة، فإن تلاميذك كذلك سيشاطرونك الشعور ذاته وسيشعرون كذلك بأنهم عبءٌ ثقيلٌ، لأنهم ممزقون بين ما يتحتم عليك تدريسه وما ترغب فيه إن التدريس الجيد هو الذي ينطلق من معارفنا وعواطفنا حيال ما ندرِّس ومنْ نُدرِّس له. أحبّها أو اتركها!

التنظيم

لكي أبني بيئة آمنة ومريحة لنفسي ولتلاميذي فإنني أنظم حجرة الدراسة بشكلٍ يدعم التعلم. فبين جنبات هذه الحجرة أضع الإمدادات والموارد المناسبة لكل متعلم.

وكلّ شيءٍ له مكانه فالدبَّاسات متاحة لاستخدام الجميع في أي وقت، لكن عند الانتهاء من العمل يضعها التلاميذ على حافة مكتبي. و القواميس كذلك في متناول الجميع في أي وقت، وتقبع على الرف العلوي بالمكتبة في مؤخرة حجرة الدراسة. و أما صندوق الموسيقى فبجواري (فأنا أريد التحكم التام في الموسيقى المعزوفة ونغمتها). وسواء أكان المتاح هو التلفاز أم الفيديو، فإننا نضعه في ركن بعيد حتى لا يلهي التلاميذ ويدفعهم إلى تكرار السؤال "هل سنرى فيلمًا اليوم؟". أما مكتبي فعادةً ما يقع في ركنٍ جانبي بمقدمة الصف ليتيح لي رؤية تلاميذي جيدًا، ويمنحني بعض الخصوصية، ويحمل رسالة أنني لست مركزا لكون أو الصف.

الأعمال الروتينية بالصف

إن روتينيات الصف مريحة إذ تجعلنا على علمٍ بالأعمال المقبلة في أغلب الأوقات، ولا نجد أنفسنا مضطرين للتفكير بها معظم الوقت، وبذا نركز على التعلم.

جداول الأعمال

تُتحفني جداول الأعمال وتُتحف تلاميذي بخريطةٍ نهتدي بها على طول طريقنا. فهي تقدم لنا قائمة بأنشطة اليوم وتحيطنا علمًا بالمواعيد المحددة لإجراء أنشطة مستقبلية معينة. وإنه لمن الأهمية بمكان أن نلصق جدول الأعمال على السبورة، إذ يهيئ ذلك للتلاميذ تدوين محتواها بمجرد دخولهم الصف. وهو الشيء الوحيد الذي أشجع تلاميذي على حفظه واستظهاره حرفيًا وذلك لأسباب عدة منها أن جدول الأعمال بمثابة موجز تشريحي لما نفعله الآن وما الذي سنفعله فيما بعد وموعده. إنني أعلّق جدولاً بكل صف مُرقمة إياه بأسماء الفترات كالفترة (1) والفترة (2) أو الفترة (5) والفترة (6) بناءًا على المقرّرات التي أدرّسها في هذا الفصل الدراسي وأتجنب دومًا تمييزها بعبارات مثل "الإنجليزية الفخرية"، أو "الإنجليزية المتوسطة" أو "الإنجليزية العلاجية"، فالتلاميذ يعرفون صفوفهم جيدًا ولا يحتاجون لمن يذكرهم بأنهم يدرسون مستوىً منخفضًا في اللغة الإنجليزية. وتتشابه جداول الأعمال بكل الصفوف بقدر المستطاع.

وإليك فوائد جداول الأعمال التي ستعينك على تيسير عملك:

1. يعرف التلاميذ ما الذي سيحدث هذا اليوم.
2. يُنبّه التلاميذ بالمواعيد المحددة للواجبات، حتى لو كانت هذه الواجبات مقررة بعد أسابيع.
3. بإمكان مَن تغيب من التلاميذ أن ينسخ الجدول من أي تلميذ من الحضور بدون الاضطرار إلى سؤال: "ما الذي فعلنا بينما كنت غائبًا؟"
4. الطلاب المتغيبون مسئولون عن ترتيب المواد الطباعية المطلوبة، وليس لهم أن يسألوني وعليهم إذن معرفة ذلك من أصدقائهم.
5. لو كنا سنحتاج حقائب تعليمية أو كتب دراسية أو موارد أخرى فإنني أقوم بتوضيح ذلك في جدول الأعمال. وبهذه الطريقة يتعرف التلاميذ على الذي سيحتاجونه في صفهم هذا اليوم، وبالتالي بإمكانهم اصطحاب الموارد التي

يحتاجونها معهم قبل الجلوس.

6. إن الإشارة إلى المواعيد المحددة للأعمال لا تدع هناك متسعًا لانتحال الأعذار بعدم معرفة الموعد. إنني لا أقبل باستثناء حالات قليلة العمل المتأخر إذا كان بمقدور التلميذ التبكير به أو تسليمه لتلميذ آخر في حالة غيابه.

7. إن ضغط تدريس خمسة حصص يوميًا أو أكثر تنسيك أحيانًا مع حلول منتصف الصباح ما كنت تخطط لتدريسه، وجدول الأعمال يريحني من عناء الرجوع لدفتر تحضير الدرس.

ألق نظرة على جدول (1 – 2) لتتعرف على جدول أعمال نموذجي

الفترة 1 و 3 الأدب الأمريكي	الفترة 2 و 2 الإنشاء الإيضاحي	الفترة 4 الصحافة
الحقيبة التعليمية والكتاب المدرسي	فحص المسودّة – المقال الإقناعي	واجبات المحررين الآن
جمع الواجب المنزلي	تناوب القراءة	التقرير عن الإعلانات المباعة
القراءة عن "بين فرانكليني"	المناقشة	اجتماع رئيس التحرير
المناقشة	المراجعة	صحيفة تحت الطبع – الخميس
الكتابة الصُحفية	المقالات المحدد موعد يوم	
تقارير الكتب المحدد لها		
موعد السماح بالجولة الخارجية محدد له الآن	تذاكر الحفلة التي يحييها التلاميذ المتقدمين تباع في مخزن البيع الخاص بالطلاب.	الاجتماع المقبل يوم الاثنين – فكر فيما تنوي كتابته

إن جداول الأعمال ليست كلماتٍ منحوتةً على الصخر، فهنالك متسع لإدخال بعض التغييرات أثناء اليوم الدراسي. وأنا أظل متيقظة أراقب كل لحظة تدريس أمضيها لأتمكن من تغيير وتعديل خططي لتناسب التعلم. وفي بعض الأحيان تتطلب بعض الأنشطة وقتًا أطول من المخصص لها، فنقوم بإرجاء نشاط ما إلى اليوم التالي، أو نتخلى عن بعض الأنشطة في اليوم ذاته. إن جداول العمل هي المنارات التي نهتدي على إثرها، وهي التي تعيننا على التركيز ومن ثم تفضي إلى حواصل تعلمية أعلى، وبذا تترك وقتًا ومتسعًا لأنشطة أخرى قد ترغب في إضافتها على مدار الفصل الدراسي.

لقد تعلمت في وقت باكر أنني لو كنت أريد من التلاميذ نسخ جداول الأعمال، فعليّ إذن تحميلهم مسئولية ذلك بشكلٍ ما، فأنا أضيف جداول الأعمال إلى حقائب التلاميذ التعليمية. (انظر الفصل السادس).

صحيفة التعلم

إن جداول الأعمال ليست كلمات منحوتةً على الصخر، فهنالك متسع لإدخال بعض التغييرات أثناء اليوم الدراسي. وأنا أظل متيقظة أراقب كل لحظة تدريس أمضيها لأتمكن من تغيير وتعديل خططي لتناسب التعلم. وفي بعض الأحيان تتطلب بعض الأنشطة وقتًا أطول من المخصص لها، فنقوم بإرجاء نشاط ما إلى اليوم التالي، أو نتخلى عن بعض الأنشطة في اليوم ذاته. إن جداول العمل هي المنارات التي نهتدي على إثرها، وهي التي تعيننا على التركيز ومن ثم تفضي إلى حواصل تعلمية أعلى، وبذا تترك وقتًا ومتسعًا لأنشطة أخرى قد ترغب في إضافتها على مدار الفصل الدراسي.

لقد تعلمت في وقت باكر أنني لو كنت أريد من التلاميذ نسخ جداول الأعمال، فعليّ إذن تحميلهم مسئولية ذلك بشكلٍ ما، فأنا أضيف جداول الأعمال إلى حقائب التلاميذ التعليمية. (انظر الفصل السادس).

صحيفة التعلم

تنتهي معظم أيام الدراسة بالإطلاع على صحيفة التعلم. ما الذي تعلمته اليوم؟ ما الذي أدهشني؟ ما الذي أتساءل حوله؟ ما الشيء الذي أريد أن أعرف عنه المزيد؟ إن صحيفة التعلم كنشاطٍ ختامي لعملٍ نافعٌ ومثمر. فالتلاميذ يُولُون اهتمامًا أكبر في الصف بإدراك أن عليهم التساؤل بشأن ما جنوه من ثمرات ذاك اليوم. والأسئلة التي تظل بلا أجوبات تدخل في طي النسيان، ولذلك فنحن نبدأ الحصة الدراسية التالية بمراجعة أسئلة الجريدة التعلمية، مستهلين بالإجابة عن الأسئلة التي لم نجب عليها. إنها واحدة من الاستراتيجيات التي استخدمها دومًا، ومن أكثرها فعالية.

إنني لا أقرأ كل الأسئلة، بالرغم من أنني أجمعها دوريًا لأن الأسئلة التي تُجمع لا سبيل للإجابة عنها لسوء الحظ. أقوم بتقليب صفحات كل جريدة ثم أقدم تعليقًا واحدًا على كلٍ منها مثل: إنه لشيء سهل، "كان لدي نفس السؤال" أو "إنني سعيدة لأنك مهتمٌ بذلك، وأنا أشاطرك نفس الاهتمام". والتلاميذ المجتهدون الذين يتناولون الأمر بجدية هم الذين ينالون خلاصة التعلم في هذا اليوم، ولذلك يطرحون أسئلة عميقة التفكير.

إنني أتمنى، كعادتي في باقي الأعمال الروتينية الأخرى، أن أكتب تقريرًا يظهر أن كل تلميذ بكل صف يتعلم بأقصى درجة ممكنة، لكن هذا أمرٌ بعيد المحال؛ فإنك تجد أن بعض التلاميذ لا يقعون في هفوةِ مرةٍ أو اثنين فحسب، بل تجدهم مصرين على عدم تحقيق الأهداف. إذن فلا يلومنَ هذا التلميذ إلا نفسه إن باء بالفشل مع حلول نهاية الفصل الدراسي، فلقد كانت بحوزته فرصٌ كثيرة للمراجعة وإعادة البناء والترميم.

رفع يدك

ليس ثمة قاعدة تحكم ذلك، فهذا النشاط يحدد أكان رفع اليد أم عدمه أمرًا مناسبًا. فإن كان تلاميذ الصف يعملون بشكلٍ فردي فيما أتجول أنا في حجرة

الدراسة، فإن رفعك يدك يستحوذ انتباهي ولا يعترض أي شخص آخر. وفي المناقشات الصفية عامة ما يرفع التلاميذ أياديهم، وأحيانًا أخرى يقفزون. فكرْ مليًّا عند اختيار القواعد المناسبة لإدارة صفك بكفاءة. ما الغرض؟ ما التأثير المحتمل على سلوك التلاميذ؟ هل ترجح كِفة الإيجابيات على كفة السلبيات؟ ثم اتخذ القرار. لا تحمل همَّ تغيير قرارك على مدار العام، أو في حالة إحداث فروق طفيفة في الأعمال الروتينية لكل صف. فكل صف له شخصيته المميزة وسلوكياته المختلفة، فكن مرنًا ومراع للشعور.

الأطفال خارج نطاق السيطرة

لأنني اعمل مُدربة فقد ينادين أحيانًا معلمٌ ما أو مديره لمساعدة في إدارة الصف، وربما نستهل جلسة التدريب بأحد المعلمين يشكو قائلاً: "هذا الصف خارج عن سيطرتي. وليس عندي ما أفعله؟" فعندئذٍ أطلب من المعلم أن يحدد باستخدام دفتره أسماء التلاميذ الخارجين عن سيطرته. فأندهش عندما لا يقدم لي أكثر من ثلاثة أسماء. ثم أشير عليه بتحديد بعض الصفات الإيجابية في هؤلاء التلاميذ المزعجين، إذ ينبغي أن تكون تلك المميزات هي محط اهتمامنا. كيف نفرز هذه الصفات والسلوكيات المرتبطة بها ونقلل الصفات السيئة؟ إنني لست مفرطة في التفاؤل لأعتقد أن مجرد وجود الصفة الإيجابية في الطفل ستغير سلوكه، إنْ هي إلاّ بداية. اختر كلمة طيبة تقولها في ذاك الطفل ثم كررها مرارًا، وتعمّد أن تُسمعها أقرانه ويَسمعُها هو كذلك. إن التغذية الراجعة الإيجابية لفعالة في تغيير السلوكيات، وهي كذلك في دفع التلاميذ للمضي قدمًا في تعلمهم الأكاديمي.

رقيبُ الصف

من الاستراتيجيات الفعالة التي استخدمتها مع الأطفال الخارجين عن السيطرة، هي أن تجعل الأطفال هم المسيطرون. وتؤتي هذه الاستراتيجية أفضل ثمارها في المدارس المتوسطة التي يتلذذ تلاميذها بالثرثرة والقيل والقال. إنني أختار أكثر التلاميذ إزعاجًا وتشتيتًا لأقرانه وأنصّبه مراقبًا في ذلك اليوم. ويجلس

التلميذ المراقب في أحد أركان حجرة الدراسة، ويُفضل أن يكون مقعده مرتفعًا وتكون بحوزته لوحٌ مشبكيٌ وملف وورقي سميك أصفر اللون (لا يحتاج الطفل بهذه الأشياء في الواقع، لكنها تُشعره أنه أكثر أهمية). ويُعطى له التعليمات بتسجيل سلوكيات كل تلميذ كل خمس دقائق فيرنو بعينيه في أنحاء الحجرة مُدونًا أفعال كل تلميذ سواء أكان منتبهًا أم خارجًا عن مقعده أم متحدثًا إلى جاره أم عاملاً في المجموعة أم نائمًا أم قارئًا بصمت أم بصوت مرتفع وهكذا. وأثناء الدقائق الخمس الأخيرة من الحصة يقوم المراقب بقراءة القائمة التي دونها عن أفعال كل تلميذ وغالبًا ما يذهب المراقب إلى أماكن جلوس التلاميذ المخالفين، فهي سلوكيات يسهل عليه تحديدها لأنه خبرها جيدًا. وفي نهاية الحصة الدراسية وبعد مغادرة كل التلاميذ، أتحدث إلى ذاك التلميذ المراقب عن آثار سلوكيات الطلاب السيئة عامة، وآثار سلوكياته السيئة الماضية. لكن لسوء الحظ ليست هذه الاستراتيجية علاج دائم للطفل الذي يعاني من مشاكل مزمنة، لكنها على كل حالٍ تساعد في العلاج، وعلى الأقل تساعدنا على التخلص من التلميذ المشاغب في هذا اليوم بدون نفيه إلى المكتب. بَيْدَ أن هناك نتيجة غير متوقعة وهي تطلّع كل تلميذ لدوره في الرقابة، فهؤلاء أُنصِّب كل واحد منهم الرقابة مرة أسبوعيًا ريثما ينفد اهتمامنا الجماعي بهذا الأمر.

دعوة كل التلاميذ للتعلم

منذ عدة سنوات كونتُ مجموعة مركزة من التلاميذ بإحدى المدارس الثانوية بالمدينة. وقام العميد باختيار المشاركين بنفسه إذا كان يعرف الاسم الأول لكل منهم، ثم جلست إليهم لترسيخ أواصر الثقة فيما بيننا، فأخبروني بشيء مُثبط. أخبروني بما حدثهم به بعض المعلمين عن سبب إزعاجهم لأنفسهم والمجيء إلى تلك المدرسة، فلا داعي لهذا التعب إن كانوا لن يحصلوا على عملٍ في النهاية، وحدثوهم عن أشياء أخرى مشينة عن المدرسة. وإن لم أكن قد سمعت تلك الكلمات من المعلمين أنفسهم المتسببين في ضعف حضور الطلاب ومشاركتهم، لمَا صدقت كلام التلاميذ؛ لكنني عرفت أنهم محقين. ثم طلبت من التلاميذ أن يعبروا لي عن

المشاعر التي خالجتهم بعد سماع ذلك.

وهكذا تنتقل تلك المشاعر من المعلمين إلى التلاميذ الذي باتوا عرضة للمخاطر. وقد لا تسمع منهم سوى آرائهم أو ترى تلكؤهم وتسجل سلسلة من التغيب المتواصل؛ لكن الأكثر من ذلك أنه لا زال هناك تلاميذ يستيقظون صباحًا قائلين: "ماذا أنا فاعلٌ اليوم لأساعد نفسي على الفشل؟". إن حقيقة تواجدهم في الصف، وخاصة بعد طول غياب، أو بدون إتمام الواجبات المنزلية، أو بدون اصطحاب كتبهم معهم، لتعبِّرُ عن مدى رغبتهم في التعلم أكثر مما تعبر عن تقصيرهم. إنهم لا يعلمون فحسب كيفية الانخراط في الأعمال الروتينية بالمدرسة، لكن يمكنك مد يد العون لهم. حاول أن تحيي التلميذ العائد بقول: "مرحبًا، إنني سعيدٌ لرؤيتك"، أو "إنني مسرورٌ لوجودك معنا". إن حرصك على ألا تتفوه إلا بالكَلِم الإيجابي، وألا توجه تعليقات ساخرة لهم، تجعلهم هم وباقي تلاميذ الصف يحسون بأنك مهتم بأمرهم. وكل يوم يضيف إلى هذا الأثر.

التلميذ المتعثر إصلاحه

إنني أعتبر أن عدم اقترابي من حياة التلميذ فشلا؛ ولم لا ونحن نعيش في الصف ذاته. لكن أحيانًا يجمعك القدر بتلميذ لا يعيش في نفس بيئتك أو محيطك الاجتماعي، فتعجز في أغلب الأحوال عن حل مشاكل هذا التلميذ. فعليك إذن أن تقدم المساندة لكل التلاميذ وأن تتخلص من التلميذ الذي يعوق تعلم أقرانه. ابذل ما بوسعك حتى تصل لحل فبوسعنا أن نبذل كل طاقتنا ونجرب الكثير من الأساليب، لكن نعجز أحيانًا عن حل كل مشاكل التلاميذ التي تعترض طريق التعلم. لا تنهمك في حل المشكلة وحدك، بل استعن بالمدير والآباء وزملائك، وإن لم يسعفك أحدهم فاتحاد المعلمين موجود. لقد أتى معظم التلاميذ إلى المدرسة ليتعلموا، فليس من الحكمة بعد ذلك أن ندع تلميذًا واحدًا مشاغبًا يحول بينهم وبين بلوغ مبتغاهم.

حتى الموهوبين

لقد قرأت فيما قرأت أن من بين كل عشرة تلاميذ متسربين من المدرسة الثانوية، يوجد تلميذان موهوبان. ستعرفهم بسيماهم؛ إنهم الأطفال الذي يحملقون إلى أرضية الصف بتململ، وقد يكونوا مقصرين في عمل الواجبات، لا لأنهم لا يستطيعون ذلك، بل لأن الواجبات نفسها لا تليق بمستواهم وباعثة على السأم. إننا لا نعرف الكثير عن تلاميذنا الموهوبين، ولذلك يحتاج كل صف إلى كم كبير من الموارد والقواميس الغير مقتضبة ومجموعة متنوعة من الكتب والمجلات المتخصصة التي تتحدى مستوى قراءة التلميذ العادي. كما أن المشروعات والمهام الأخرى يجب أن تكون مفتوحة الطرف "أي تحتاج لتفكير تباعدي" حتى تدع الفرصة للتلاميذ لتطوير أنفسهم. ولكم تمنيت أن أكون قد دَرَستُ الموهبة (أفعل ذلك الآن) حتى لو اضطرني ذلك إلى التدريس للصفوف المعتادة، والاتصال مع التلاميذ المعرضين للخطر عن كثَب؛ لأنني حينها سأكون أكثر فاعلية بتقديم فرص عالية المستوى لهؤلاء الطلاب العاديين. علّم نفسك كيفية تخصيص العلامات المعبرة عن ذوي المواهب. وتشمل المواهب فيما تشمل المستوى العالي من القوة، والارتياح للواجبات المعقدة، والجدية، والقدرة السريعة على التعلم، والإحساس الشخصي والتعاطف، والمثالية، والفضول الغير معهود، والطاقة الفائقة. لا تركز تدريسك على متوسطي المستوى فحسب، بل قدِّم فرصًا تناسب الجميع.

قواعد طرح الأسئلة

فكِّر في كل قاعدةٍ تدرجها في جدول أعمال الصف. فعلى سبيل المثال، القاعدة التي تخوِّل للتلاميذ رفع أياديهم قبل التحدث ربما تساعدك على التخلص من الفوضى والاهتياج، لكنها مع ذلك لا تترك متسعًا لطريقة المناقشات التي تعتبر استراتيجية جيدة تعزز التعلم والتفكير الناقد. فقولك: "لا خروج من المقاعد بدون إذن المعلم" يبدو معقولاً فقط في حالة عدم استخدام التلميذ للقواميس أو المراجع الأخرى، وكذلك "غير مسموح بشرب الماء". اعلم أنك إذا كنت مجهدًا أو جوعانًا أو عطشانًا لن تستطيع التركيز على تعلمك، ولو كنت في مسيس الحاجة إلى الحمام

لكن القواعد تنص على ضرورة الانتظار ريثما يدق الجرس، فعندئذٍ لا ريب في أنك لن تبالي بما تدرس. ينبغي أن تكون القواعد المدرسية والصفية في صالح التعلم، فهل قواعدك كذلك؟

ليس السكوت من ذهب

إذا أدرت تقدير الحد الأدنى من القواعد المنتهكة، تأمّل طبيعة التلاميذ كبشر لتتعرف على القواعد التي تستحق التطبيق. إنه لمن الطبيعي للمراهقين أن يتحركوا ويتحدثوا، وليس طبيعيًا أن يجلسوا وكأن طيرًا على رؤوسهم لمدة عشرين دقيقة أو يزيد. فالبشر اجتماعيون بالفطرة ولذلك عندما نبني بيئات لا تحترم التفاعلات الاجتماعية، تواجهنا مشاكل. فتصميم الحجرة أمرٌ ضروريّ وينبغي أن يكون ذلك التصميم مرنًا بقدر الإمكان كي يدعم النشاط التعلمي. فأسلوب المحاضرة مثلاً يناسبه اصطفاف التلاميذ في صفوف، أما المشروعات فتحتاج للعمل في مجموعات، وتحتاج المناقشات المخصصة للصف كله إلى الجلوس في الحلقات السقراطية. إنني ندما ذهبت إلى إحدى المدارس الثانوية في نيويورك لاحظت أن المقاعد مثبّتة بمسامير في أرضية الصف.ولم يحاول التخلص من هذه المسامير و إبدال تلك المقاعد بأخرى قابله للتنقل سوى نذر يسير من المعلمين الحكماء.

إن أحد أهداف التعليم بمدارسنا الثانوية العامة أن نعدَّ المتخرجين للمشاركة بفاعلية في مجتمع ديمقراطي لكننا مقصرين في إعدادهم للديمقراطية؛ لأننا لا نضرب مثالاً على هذه الديمقراطية في صفوفنا الدراسية اترك لهم قدرًا من الحرية واجعل لهم صوتًا ومَهّد الطريق لإشعارهم بالمسئولية على تعلمهم، فالصفوف الدراسية التي تُخرس التلاميذ تعوق بالتالي تعلمهم.

مجتمعات التعلم

إن كل تلميذ يدبُّ بقدميه على أرض صفك لمتعلمٌ بالفعل. فلقد تعلموا المشي والكلام ومخاطبة الآخرين، وتعلّم معظمهم القراءة والكتابة والتفكير بموضوعاتهم الهامة؛ ويفوق بعضهم بعضًا في ذلك. وتعلموا ركوب الدراجة والمِزْلجة المعجَّلة

ولوح التزلّج. وربما كان الشيء الذي لم يتعلموه هو أن يهتموا بكيفية حدوث ذلك التعلم. إن مساعدتك تلاميذك على معرفة كيف يتعلمون يمهد الطريق لترسيخ المعايير الصفية، فهي بديل يحبه المتعلمون أكثر من القواعد التي يُسنّها المعلم. جَهِزْ لهم نموذجًا يدور حول خبرات تعلمك الجيدة والرديئة.

وإليك نموذجي:

"أتعلم على نحو أفضل حينما: (1) أدرس الشيء الذي أود معرفته؛ و(2) أكون عارفًا بالفعل شيء ما عن المعلومة أو المهارة الجديدة، وإلا شعرت بالغباء، (3) أن يُتاح لي الوقت الكافي، (4) أؤمن أن تعلمي سيساعدني على تحقيق هدفٍ أتمناه لنفسي، و(5) أن يكون التعلم المستهدف شيقًا ومثيرًا وغريبًا وممتعًا، وإلاّ انصرف انتباهي".

"لا أتعلم على نحو جيد حينما: (1) يكون الهدف بعيدًا فلا أؤمن أن بوسعي تحقيقه؛ (2) أشعر بالاضطرار؛ و (3) أن يكون جدول الأعمال خاص بشخص آخر لا بما أريد أنا فعله أو معرفته؛ و (4) يكون الجو صاخبًا ولا أستطيع التركيز؛ و (5) يكون لي رأي آخر لكن لا يُسمح لي بالإدلاء به".

ما الظروف التي تساعدك على التعلم وما تلك التي تعوقك؟ إن معرفة العوامل التي تمهد الطريق لتعلمك والعوامل التي تعترض هذه الطريق، ستساعدك على اختيار طرائق التدريس وخلق بيئة صفية داعمة لتعلمك وتعلم تلاميذك. عندما تطلب من تلاميذك التعبير عن الظروف الداعمة والمعوقة لتعليمهم، كن مستعدًا لتشاطرهم التعبير عن ذاتك. لا تخلط الظروف الداعمة للتعلم بأسلوب التعلم (سواء أكان بصريًا، أم متعلقًا بالمنطق الرياضي أم مكانيًا، أم موسيقيًا، أم اجتماعيًا أم شخصيًا) كما حددته نظرية الذكاءات المتعددة لـ "هاورد جاردنر" (Gardner 1999)

(انظر شكل 2 – 2)

معايير المجموعة

إن عبارة "معايير المجموعة" أو "معايير الصف" لهي ذاتُ وقع ألطف على التلاميذ من عبارة "قواعد الصف" التي يفهم كلٌّ من المعلمين والتلاميذ بأنها "القواعد المسنونة من قبل المعلم". إن السماح للتلاميذ بالتفاوض حول تقرير السلوكيات الصفية المقبولة والمرفوضة، اعتمادًا على ما يدعم التعلم وما يعوقه، يعني أنهم سيحتملون مسئولية دعم بيئتهم التعليمية. "فالمجتمع" كما يراه "وولك" (Wolk) "ليس مكانًا للمعيشة فقط، بل طريقه نشطة مفضية لتعايش البشر سويًا" (2003, 57). وعندما نربط قواعد الصف بالتعلم فسيستجيب التلاميذ بنفوس راضية، لأن هناك مبّرر يدفعهم لإتباع تلك القواعد.

في العام الأول الذي بدأ فيه تلاميذي يصيغون المعايير الصفية، أردت أن أكون معهم ديمقراطية للغاية. فكان نتيجة ذلك أن صاغ كل صف من الصفوف الخمسة التي أدرس لها في هذا الفصل الدراسي، معاييرًا مختلفة، فقمت بدوري بتعليقها في جدول أعمال الصف. اتفقت كل الصفوف على أنه ينبغي على حجرة الدراسة أن تدعم التعلم، وأن الواجب المدرسي ينبغي إنجازه على الوجه المطلوب، وأنه غير مسموح لأحد بأن يشوش على تعلم الآخرين أو يزعجهم. وكانت تلك هي كل المعايير الهامة التي أردت إثارتها في نفوس التلاميذ حتى ينطقوا بها بأنفسهم.

لقد كانت المعايير متشابهة إلى حد كبير في كل الصفوف، لكن كانت هناك بعض الاختلافات كذلك، فكانت الأمور الرئيسية التي تحدثت عنها المعايير هي حجم ونوع الحد الأدنى المسموح به من الموسيقى، وعدد مرات الذهاب إلى الحمام المسموح به أسبوعيًا، وقواعد قبول أو رفض الطعام المسموح به في الصف (كانت غالبًا مرتبطة بعامل الرائحة).ومع حلول اليوم الثالث انتابتني الحَيْرة، فأيٌّ من الصفوف سأسمح له بتناول شرائح البطاطس المقلية، وأيهم سيستمتع بعزف موسيقى الروك الخفيفة في الغناء؟ وأيُّ الصفوف أوافق على السماح له بفسحة واحدة لدخول الحمام وأيهم أتفق على خروج كل تلميذ على حدة؟ فتوصلت لفكرة جعلتني أكثر منهم ذكاءًا.

أخبرت تلاميذ الصفوف بأنني ابتغي تجنب الفوضى وخلق بيئة ذات معايير موحدة لأنني أمكث بحجرة الدراسة طيلة اليوم. فأزلت المعايير التي كنت قد علقتها وأعدت كتابتها مُوحدةً إياها على صفوفي الخمسة، فلم يبدي التلاميذ أي تذمّرات، ولا يبدو لي أن أحدهم لاحظ ما أجريته من تغيير. وفي الفصول الدراسية التالية أجرينا نفس التمرين، وجمّعنا وجهات نظر تلاميذ الصفوف حول أفضل الظروف الداعمة للتعلم، ثم كتبتّ القائمة النهاية بمعايير كل صف استنادًا إلى وجهات نظرهم. إنك تكتسب قوةً من كونك السكرتير المسجل؛ تصبح المعايير المكتوبة محفورة في الذاكرة.

تمرين "بناء مجتمعات التعلم"

تعليمات (للتلميذ): فكرْ في وقت على مدار حياتكم المدرسية حصلت خلاله على خبرات تعلم قوية. فكر في الأوقات التي لم تتعلم فيها جيدًا. أكمل الجملة التالية:

1. **أتعلم بشكلٍ أفضل حينما:**
2. **لا أتعلم بشكل جيد حينما:**

ذكر في مجموعتك الصغيرة أحد الظروف الداعمة للتعلم. استمر في ذلك حتى ينتهي كل أفراد المجموعة من التعبير عن أفكارهم. ثم كرر نفس الطريقة بالنسبة للعوامل العائقة للتعلم. قم بإعداد قائمة خاصة بمجموعتك طبقًا للترتيب التنازلي، وأدرج فيها الحالات التي شاع ذكرها وتكرارها. حدّدْ الظروف الخمسة التي تعتبرها مجموعتك ضرورية لتعزيز النجاح الأكاديمي، ثم اذكر كذلك الظروف الخمسة التي تتفق مجموعتك على اعتبارها عائقًا للتعلم. استعد لمناقشة هذه العوامل عندما نؤسس المعايير الصفية.

شكل (2 – 2) تمرين "بناء مجتمعات التعلم"

يُسمح بنسخه بغرض الاستعمال الصفي. 2005 من كتاب أدرين ماك كوسكتر: "حوار مباشر مع معلم اليوم" : طرائق التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم. (دار Heinemann للنشر).

وبعد الانتهاء من صياغة المعايير وتعليقها على جدول الأعمال، يصبح أي خرقٍ للقواعد من مسئولية التلاميذ لا المعلم. فعلى سبيل المثال التلميذ الذي يخرج باستمرار من مقعده ويتجول في حجرة الدراسة، يخرق بذلك المعيار النّاصّ على ضرورة البقاء على المقعد إن لم يكن لديك سببٌ للخروج. فهو معيارٌ أكثر ديمقراطية من القوانين التي رأيتها والتي تنص على "عدم الخروج من المقعد بأي حال من الأحوال". إن التذكير اللطيف للتلميذ المسيء بالإشارة إلى الملصق المعلق به المعايير، عادةً ما يضع حدًا لتلك السلوكيات المشتتة؛ وكذلك الحال مع الحديث الصاخب أو عزف الموسيقى على نحو صخّاب.

التعلم مدى الحياة

يجب أن يبدأ التعلم بالمعلم ذاته، فوسع آفاقك باستمرار ثم شارك هذه الآفاق مع تلاميذك. تحدَّث ولو للحظة من الزمن عن كتابٍ قرأته، أو ورشة عمل حضرتها، أو درجة علمية متقدمة تنشدها. إذا كنت تسعى للحصول على شهادتك من المجلس القومي للتأهيل، فاصطحب تلاميذك معك في رحلتك. تساءلْ بصوتٍ عالٍ. اطرح سؤالاً واجعل من تلاميذ صفك باحثين يسعون بالتعاون معك للوصول إلى الإجابة. إنني اصطحبت معي إلى الصف ذات مرة بعض الكتب من على منضدتي المجاورة لسريري وعندما تأملت فيها شعرت أنا نفسي بالاندهاش من هذه المجموعة المتنوعة من الأشياء التي كنت أقرأها، ومن الأسباب المختلفة التي دعتني لقراءة المجلات القصصية والعلمية، والمقالات البحثية، والمجلات النقدية والقليل من الصحف التي لم أنته من قراءتها والجرائد المهنية. إن ما أمضيته من قراءاتٍ على فراشي قد أفضى إلى مناقشة عن دافعنا للقراءة والدراسة وعن كيفية التحول من كوننا تلاميذ للمعلم والمنهج إلى متعلمين ذاتيين. وأصبحت هذه اللحظة لحظة تدريس قيّمة.

"في هذه الأيام، تذهب التقديرات إلى أن خريجي مدارسنا يغادرون مدارسهم وهم ملمين بـ 2% تقريبًا مما سيحتاجون معرفته في السنوات المقبلة، إذن يتبقى 98% مما يحتاجونه من معارف. وكلنا يعرف الإحصاءات القائلة بأن

المعارف تتضاعف كل ثلاثة أعوام، وتكنولوجيا الحاسوب تتغير في غضون ثمانية عشر شهرًا، وحدود روسيا لن تظل ثابتة. لكن خريجي اليوم يغادرون المدرسة الثانوية وهم ملمّين بمعارف تفوق بكثير المعارف المكتسبة في فترة الخمسينات. إن فكرة أننا نستطيع اكتساب المعرفة، مرةً واحدة وإلى الأبد، وتكون هذه المعرفة أساسية ننتفع بها في سائر حياتنا، لفكرة مغلوطة". (Barth, 2001). إن مساعدة تلاميذك على أن يصيروا متعلمين مدى حياتهم، وقادرين على تعلم ما يحتاجونه في السنوات المقبلة، يحتاج منك أن تكون أسوةً حسنة لهم.

الأمن العاطفي

لقد سبق للكثير من تلاميذنا أن حصلوا على خبرات تعلم إيجابية في البيت والمدرسة. وهم يدخلون الصف متوقعين الحب والاحترام من قبل الآخرين. ويأتون متأهبين لتعلم ما تنوي تدريسه مهما يكن. لكن عندما يَقدُم طفل إلى الصف صاحبا معه تاريخ من الفشل وخبرات عاطفية سلبية، فذلك لأنه عرف أنه لي يحظى بالحب أو الاحترام، أو أنه لا يشعر بالأمان مع العلم أو في الصف .فهو يتوقع الفشل، وربما تتوقع أنت له ذلك، ويحذو كذلك حذو الفاشلين. كما أن التلاميذ الذين لم ينجحوا في الماضي يخشون المحاولة ويعللون مخاوفهم تلك بأنهم لو حالوا وبذلوا ما بوسعهم ثم لم ينجوا بعد كل ذلك، فسيخالجهم شعور بأنهم حتمًا أغبياء. لكن إن لم يبذلوا ما بوسعهم ثم لم ينجوا فبإمكانهم وقتئذ نعت أنفسهم بالذكاء، لكنهم يحتاجون للمحاولة فحسب. ومن ثم بات لزامًا علينا أن نهيئ لهم جوًا آمنا يحثهم على المحاولة.

ويبرع في تهيئة ذاك الجو المعلّم "ألفي إنسيزو" وهو معلم متخصص في فنون اللغة الإنجليزية ومؤهل من قبل المجلس القومي للتأهيل. إنه كثيرًا ما يخوض غمار المخاطر الأكاديمية في عمله مجربًا استراتيجيات جديدة تارة، وداعيًا المعلمين الآخرين لملاحظته ونقده تارة أخرى، ناهيك عن مقالاته التي يقدمها للصحف المحلية والمجلات المهنية وهو يحتفل بتلاميذه كذلك وهم يخوضون غمرات المخاطر الأكاديمية وتوجد على أحد الحوائط بصفة علامة بارزة تلفت

الأنظار هي "لوحة عرض الأعمال المتعسر إنجازها". ويعلق المتعلمون على هذه اللوحة أعمالهم التي شرعوا فيها ولم ينجزوها بعد، لكونها تتعدّى دائرة قدراتهم. وأحيانًا تجد هنالك قصة كتبها تلميذ أو نكتة متفجرة. ويعلق "ألفي" خطاباته المرفوضة عليها كذلك. والتلاميذ لا يجدون ضَيْرًا في عرض أعمالهم رغم إخفاقهم في إنجازها، بل إنهم يشعرون بالفخر. أما في صف "اليوغا" الخاص بي، يحتفل المعلم عندما تتخذ موضعًا للثبات ثم تندفع فتسقط دون أن يُشعرنا بالخجل. إن التدريس هاهنا يدور كله حول الوصول إلى مستوى قدرة يفوق مستواك الحالي، لأنك إن لم تصل لن تنمو أبدًا لكنك إن لم تشعر بالأمن العاطفي فلن تغامر أبدًا وهذا هو شكل البيئة التي ينبغي علينا تهيئتها.

وليس الأمر عسيرًا البتة فالوصول لهذه البيئة الآمنة ينطلق من دورك الأصلي كراع لتلاميذك المراهقين في السنوات التي تتشكل فيها شخصياتهم. إنه جوٌّ لا يدع متسعًا للتقلبات ... جوٌّ يحترم معتقدات التلاميذ ويُحسُّ بها. لقد تعلمت الكثير من خلال قراءتي لصحف تلاميذي عن الأشياء الهامة اللازمة لبناء تلك البيئة. وفي إحدى السنوات كتبتْ إحدى الطالبات معبرةً عن تقديرها لي لأنني لا أسمح بالشتائم في صفي، حتى بما يعتبره البعض الشتائم الخفيفة. ففي بيتها لا أحد يشتم الآخر ولذا تنزعج هذه الفتاة كثيرًا من أية لغة بذيئة في الصف. ولربما ظن الواحد منا بسبب إلفه لغة الأفلام الحمقاء، ولغة الموسيقى الصاخبة، وما نسمعه مصادفة في كافتيريا المدرسة، أنه ليس من الغريب أن يشتم المراهقون كذلك. لكن الأمر ليس هكذا بالطبع، اجعل صفك حصنًا محصنًا ضد القوى السلبية الخارجية، وابدأ بنفسك .

إما النجاح أو النجاح!

لا حاجة في مجتمع التعلم للمنافسة الصفية فكل تلميذ يستطيع إجادة الأهداف التعليمية والسلوكية، حالما يُتاح له الوقت الكافي والمساندة اللازمة، مع بذل المجهود المطلوب. إذا كنت ممن يتبعون بشكل تقليدي نظام المنحنى الجرسي لتخصيص الدرجات، فاسأل نفسك عن سبب اختيارك له وعن الأغراض التي يخدمها.

إن تعليم الورقة بحرف (م) باللون الأحمر – أي "متعسر إنجازه" - ليَحْمِلُ رسالة مختلفة تمامًا عما لو كانت صيغت بهذا الشكل "هذا العمل غير جاهز للتصحيح الآن". تعبر العبارة الأولى – متعسر إنجازه – عن أن التلميذ لم يتمكن من إجادة المهارة أو المهمة المنوطة به، وغير مسموح له بإعادة المحاولة. أما الجملة الثانية فتشير إلى أن العمل لا يزال في حيز التنفيذ ويحتاج للتنقيح أو إعادة تقديمه للمعلم. لكم تمنيت أن أكتب في تقريري ما يفيد أن كل تلميذ كُتبت له عبارة "غير جاهز بعد" قد قام فعلاً بتنقيح عمله، وإصلاح نفسه، لكن هذا سيكون خداعًا. فبينما تتاح لكل التلاميذ فرصة إعادة تقديم عملهم، نجد أن القليل من التلاميذ يفعل ذلك. وهذا القليل هو الذي يحقق تقدمًا أكاديميًا ملموسًا لكن التلاميذ الذين يكتب لهم بالبنط العريض الأحمر "متعسر إنجازه" فلا يحرزون تقدمًا.

هناك رسالة أخرى شديدة الصلة بأسلوب "غير جاهز بعد"، ألا وهي: "إنني ماكثٌ معك ريثما تجيد هذا الهدف أو المهارة. إنني أؤمن بمقدرتك وسأكون دومًا عونًا لك على النجاح. لن أتخلى عنك ولن تتخلى أنت عن نفسك بالطبع. ما الذي تحتاج أن نتعاون فيه لمساعدتك على النجاح". فكل هذه المعاني منطوية في رسالة "غير جهاز بعد" دون أن تتفوه أنت بها. قد لا تستطيع مساعدة جميع تلاميذك كلهم على النجاح، لكن الأمر يستحق العناء المبذول، ولو أخذت حتى بيد تلميذ واحد. إننا كأمة ليس بوسعنا أن نتخلص من أبنائنا.

الاحتفال

احتفل بكل شيء، بأعياد الميلاد، واجتياز اختبار القيادة، واستخدام بطاقة الاعتماد للمرة الأولى، وإنجاز الواجب، وعدم الوقوع في مشاجرات مع أمك أو أعز أصدقائك، أو التخلص بلطف من صديق أو صديقة سيئة الخلق. احتفل بالجديّ والهزليّ، احتفل وحسب. وتحاشى المنافسة في هذه الاحتفالات. وهذا لا يعني أنك لا تملك "لوحة عرض" للاحتفال "بأفضل الأعمال" كما أشرت سابقا، لكن المعنى المقصود هو أن كل متعلم يعرف أن بوسعه تقديم أعمال جيدة للوحة العرض، إلا أن المسألة هي مسألة الجهد المبذول والاستراتيجيات الفعالة المستخدمة، لا مسألة

تدني المقدرة على فعل الشيء.

إننا نحتفل بالأحداث المشرقة: كالمرات الأولى التي ننجز فيها شيئًا ما أو المرات الأخيرة أو الأحداث الخاصة. فحينما تحتفل بشفاء أبٍ، أو بيت جديد، أو تعلم التزلج، ستدرك أن نقاط الاختبارات ليست فقط هي المعبرة عن الطفل. وتكون بذلك قد تركت متنفسًا لكل طفل. ابحث عن شيءٍ يحتفل به، وساعد الطفل على ذكر أحداث للاحتفال بها. فلربما كان ذاك الحدث البهيج هو قدومك للمدرسة ثلاثة أيام متتالية في الوقت المناسب، أو ألا يكون الكلب قد التهم واجبك المنزلي، أو إقلاعكِ عن الحلوى لأنك ترغبين في أن تبدين لائقة في فستان الحفلة التي اشتريتيه بتأنٍ ليناسب جسمكِ الصغير الأنيق.

احتفلْ بأفعال التلاميذ الطارئة النامّة عن التعاطف كي تشجع التفكير وتكرار مثل هذه الأفعال.

الوقت

لقد جاء الحديث عن الوقت متأخرًا رغم أهميته الكبيرة. اخلقْ إحساسًا بالمكان والزمان في صفك. ولا يتحتم علينا لفعل ذلك أن نبعث برسالة كل يوم على لوحة العرض. فهناك أوقات نشعر فيها بأننا بحاجة للاجتماع والتحدث في الصف، أو للمكوث هنالك فحسب، أو التفكير في أحداث اليوم المنصرمة، ونحتاج لوقت نتحدث فيه عن التعلم. استغرقْ دقائق قليلة في كتابة ما تعلمته في صحيفة الصف، أو أخبر بذلك أحد زملائك أو صفك. لقد تعرفت على أشياء مروعة للغاية بعدما طلبت من التلاميذ بعد ظهيرة يوم الجمعة الكتابة عن شيءٍ قد تعلموه خلال الأسبوع. فشرعوا على التو في الكتابة وظلوا يكتبون إلى أن طلبت منهم رفع الأقلام. فكونهم كتبوا جميعًا، أم لم يكتبوا شيئًا، في حد ذاته أمرًا مروعًا. وعندما طفقت أطوف بحجرة الدراسة للتشارك فيما كتبوه، اكتشفت أن اثنين فقط من بين سائر الطلاب هم الذين كتبوا عن ما تعلموه في صف "فنون اللغة الإنجليزية" وفي ذلك إشارة إلى أن معظم ما تعلموه قد تمَّ خارج الصف أو خارج المدرسة. إن الأطفال كالإسفنج اللين، يلاحظون سلوكياتنا ويتعلمونها، ويتعلمون مما قيل وما لم

يُقال، ومن بعضهم البعض، ومن آبائهم والتلفاز والإعلام. أما المنهج فلا يستحوذ سوى على 17% تقريبًا من هذا التعلم.

اسمح بوقت للتفكير والتحدث عن التعلم. إننا نعيش في عالم مسعور شديد الاهتياج والوطأة، لذلك قلل من سرعتك وتمهّل عند عبورك على الأحداث الصفية. اسمح بوقت انتظار بعد طرح الأسئلة. إننا في غمرة اندفاعنا لتغطية المنهج المفوض، أو محاولة اللحاق بخطة السير، غالبًا ما ننسى أننا بحاجة كذلك إلى الوقت الذي نفكر فيه بتعلمنا، وبصياغة الأهداف وتقييم ما أحرزناه من تقدم اجعل صفك حصنًا يحترم الوقت وكيفية قضائه. اجعل متنفسًا للهروب من جرس الفسحة الجالب للهرولة والتسرع والعمل بلا انقطاع، والذي يفرض علينا كلما يدقُّ تغيير مسارنا والانصياع لقوانين متزايدة ومكابدة ضغوط جديدة. إننا بحاجة لوقت نمضيه في التفكير، أو حتى لنعيش وربما كان الصمت المخطط من ذهب.

ثقافة الصف

بإمكانك بث ثقافة صفية تفضي لتعلم مستمر عالي الجودة. والثقافة هي انعكاس للتقاليد والمعايير والاتجاهات والمعتقدات والسلوكيات والقيم والمراسم والأساطير المغروسة في صفك الحالي، وفي سمعتك بعيدة المدى في المدرسة.

اقتبس "كين روبنسون" في كتابه "خارج عقولنا" (Out of Our Minds) مقتطفًا أورده "ديفيد ليدل" في بحثٍ فاصلٍ (Interval research):

"للمنظمة المبدعة عدة صفات أساسية: إنها أولاً وقبل كل شيء مكان يخوّل للناس الحرية بخوض المخاطر؛ وثانيًا مكان يتيح للناس فرصة اكتشاف وتنمية ذكائهم الطبيعي؛ وثالثًا مكان ليس فيه ما يسمى بالأسئلة "الغبية" أو الأجوبات "الصحيحة"؛ ورابعًا مكان يعرف معنى الاحترام ويكره الصفاقة، ويقدر ما هو حيوي ونابض ومفاجئ ومرح". (2001, 193).

كافحْ حتى تجعل صفك "منظمة مبدعة" حيث يفضي التنوع إلى المزيد من الإبداع. أعتقد أننا سنعود لنبجل من جديد التعليم المستمر والبنائي الذي سيحررنا

من أغلال التفكير الناقد وأسلوب الاختبار القائم على المعارف وحدها. لا تنتظر، فبإمكان صفك مساعدة التلاميذ على تحقيق النجاح الأكاديمي بدون هجر المتعة الكامنة في التعلم.

وقفة وتأمل

إننا لا نتعلم بالأفعال، بل بالتفكير بم نتعلم. ارسم مخططًا لصفك الحالي، لتدرسه. أو اجلس في صفك بعد مغادرة التلاميذ وانظر حولك. فما شعورك؟ هل هناك متسع للنمو وتوسيع العقول؟ هل يصل التلاميذ للموارد؟ هل هو المكان الذي كنت تريد بناءه بالفعل؟ ما التغيرات التي بوسعك إحداثها لخلق مكانٍ ماديٍّ يفضي للتعلم؟ ما التحسينات التي ستدخلها على نفسك؟

اشرعْ في كتابة صحيفة تعلم عن نفسك وتلاميذك .استغرقْ لحظات قليلة في نهاية اليوم للتفكير بما تعلمت، وبما تعلم تلاميذك، وبالعالم وبمجالات مادتك الدراسية وبنفسك.

3 الدافعية: الرعاية والاهتمام مفتاح النجاح

إن كل التلاميذ يريدون التعلم، فكلٌّ يدخل صفك يوميًا بأمل أن يتعلم شيء. لكن دافعيتهم لتعلم المقرر الدراسي الذي حددناه لهم قضية أخرى شديدة الاختلاف. ونظرًا لأن "الطلاب المفتقرين للدافعية من المحتمل أن يؤدوا عملاً رديئًا أو لا ينجزوا الأعمال على الإطلاق، ويتعلموا القليل، وغالبًا ما يبدون سلوكيات مستهترة وفوضوية". (Erwin 2003, 19)، بات تحفيزهم أمرًا ضروريًا للوصول إلى خبرات تعليم وتعلم قوية ونشطة. وليس هذا بالخبر المروّع لأي معلم بالتعليم الثانوي.

إذن ما الذي بوسعنا فعله حيال التلاميذ المفتقرين للدافعية؟ إن لديك الكثير لتقدمه، كالنقاط والنجوم التي ترسمها لهم في دفاترهم. وأعلم أن الدافعية لا تزداد إلا بشكلٍ مؤقت، وتدوم فترة وجيزة، وذلك حينما نقدم مكافآتٍ خارجية. وتؤتي المكافآت الخارجية أطيب ثمارها في حالة المهارات منخفضة المستوى لا المهارات العالية كالتفكير الناقد.

ما عليك إلا أن تراقب هؤلاء التلاميذ المفتقرين للدافعية في نظرك، وهم في الصف الدراسي لمعلمٍ آخر، أو أثناء ممارستهم لرياضة التزلج، أو مكوثهم ساعات لهندمة وتصفيف شعورهم. إننا أحيانًا ما نخطأ في تفسير عدم تحمسهم واستجابتهم لتدريسنا أو منهجنا، مُعللين ذلك بأن اهتمامهم بالتعليم قليل، لكن كفانا خطئًا.

تزداد الدافعية بشكلٍ مفاجئ عندما تتواجد الظروف الصحيحة، والمعلم مسؤول عن تهيئة هذه الظروف من مثل:

- **بيئة منظمة وآمنة ومبهجة لكي يتعلموا** (Erwin 2003; Gleman 1995). يبدأ بناء البيئة الصفية الداعمة للتعلم من اعتقادك في تلاميذك وفي قدرتهم على التعلم.
- **الشعور بأنهم محط اهتمام المعلم**. إن لم تستطع حبهم، فأنت إذن لا تصلح للمهنة. لا يجدر بك أن تكون فاتر المشاعر، فكن دافئًا في علاقتك مع الأطفال.
- **الشعور بالانتماء إلى مجتمع المتعلمين**. لكل تلميذ شيء يقدره ويرغب فعله، لكن علينا أحيانًا أن نتعّمق أكثر لمعرفة هذا الشيء، فالأمر هام ويستحق العناء المبذول.
- **الشعور بالقوة**. "المقصود بالقوة هي النمو الشخصي، وتنمية المعرفة والمهارات التي تعمل على زيادة نوعية معيشتنا وتفضي إلى تحقيق وزيادة شعورنا بأهمية الذات" (Erwin 2003, 106) وتتأتى مشاعر القوة من المقدرة على فعل الشيء، ومن الكفاية لا من التملق الكاذب أو النقاط التي لا معنى لها أو الدرجات المبالغ فيها.
- **الحاجة للوقت لتحقيق النجاح**. ما الوقت المستغرق والإرشاد المطلوب ليتمكن التلاميذ من استكشاف عملهم وما يجابههم من مشاكل أثناء أداءه؟ هل تسمح بوقت الانتظار، أو بوقتٍ تمكن أثناءه تلاميذك من استرجاع المعلومات، أو تمهلهم قبل الانتقال إلى تلميذ آخر أو طرح سؤالٍ ثانٍ؟ هل تسمح بوقتٍ لتلاميذك لتوطيد علاقاتهم فيما بينهم، ويتقابلوا ويتعرفوا إلى بعضهم بعضًا قبل إجراء مشروع جماعي؟ إننا نتعلم في سياقٍ اجتماعي، فهل تقدّر ذلك؟
- **الاختيار**. اسأل نفسك، ما القاعدة التي تسمح باختيار اللعبة في الصف؟ وهل يتحتم إنجاز المهمة بطريقةٍ واحدةٍ هي التي تتبعها أنت؟ لما تفضي إتاحة الاختيارات إلى تعلم أفضل؟ هل تصوغ دومًا الاستراتيجيات التي يحتاجها التلاميذ لتشكيل مشروعاتهم وفقًا لتطلعاتهم واهتماماتهم , وهل ذلك يساعدهم على اختيار ما يناسبهم؟

- **ارتباط التعلم بالخبرة**. إن نقص الدافعية تحيط بنا من كل مكان.إذا كان التلاميذ غير قادرين على الربط بين ما نعلّمهم إياه وما يحسون بالحاجة لتعلمه، ستنخفض الدافعية. أجر مناقشات مستمرة حول قيمة المنهج بالنسبة لحياة التلاميذ الحالية والمستقبلية، فإن لم تستطع إيجاد أية قيمة في المنهج فما الذي تستطيع فعله لإبداله بشيء آخر، أو تقليل الوقت المستغرق في الجزء من المنهج الذي لا يفضله التلاميذ؟ تأمل في إضافة عنصر يخدم التعلم إن لم يكن لديك واحدًا بالفصل؟ المساهمة في المجتمع تساعد التلاميذ على الشعور بالقوة ووثاقة الصلة والأهمية.
- **التحسن**. اسمحْ بفرصةٍ ثانية وثالثة ليظهر التلاميذ ما تعلموه. وتعتبر الحقيبة التعليمية وسيلة سهلة لتنقيح العمل وإصلاحه. دع للتلاميذ وقتًا لاختيار وتأمل العمل الذي لم يتقنوه بعد، ثم القيام بالعمل مرة ثانية لتحسين ذواتهم.
- **الحرية**. بالرغم من أنني لا أؤيد الفوضى، فإنني أسمح لتلاميذي بقدرٍ وافرٍ من الحرية كاختيار مكان الجلوس المفضل، واختيار أعضاء المجموعة للنهوض بالمشروعات الكبيرة، أو تنويع وسائل عرض منجزاتهم.
- **التحرر من العمل الممل الرتيب الغير مرتبط بالخبرة السابقة**، وُيشرح بنفس الطريقة الباعثة على السأم. فاجئهم، وفاجئْ نفسك بإتباع مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات, وبتغيير أماكن الجلوس والأعمال الروتينية. إن الممل "شكلٌ من أشكال الاكتئاب، ونوعٌ من الغضب الداخلي، وحنينٌ إلى تغيير الذات بشكل يجعل الحياة والتعلم ذوا معنى". (Strong et al 2003). وبالنسبة لي هناك احتمال كبير لأن أشعر بالملل لو لم أكن أعتقد أن بوسعي تعلم ما تطلبه منّي فعلى سبيل المثال، حينما أقول أنني ضجرت من الرياضيات، فهذا يعني أنني وجدتها عسيرة للغاية، وأشعر بأنني لن أخطو أبدًا للأمام. فأقلع عن المحاولة وأُحجِمُ عن الاستماع، وأحسُ بموت عقلي. ابدأ بما يجيده التلاميذ وإن استلزم ذلك الرجوع إلى مستوى التعلم الابتدائي كتعلم الأعداد والقراءة والكتابة، واجعل هذه النقطة أساسًا لبنيانٍ كبير. ولست مضطرًا للقيام بذلك وحدك، فبإمكانك الاستعانة بأصدقائك من المعلمين وهيئة العاملين بالمدرسة

وأولياء الأمور والتلاميذ الآخرين، والتلاميذ المعنيين كذلك.

- **المتعة.** فكِّرْ في المتعة بلغة البهجة والاستمتاع والضحك. "إن المتعة منتج ثانوي لامتلاك الأصدقاء (الحب والاشتياق)، وكون المرء ناجحًا (القوة)، ومستقل ذاتيًا (الحرية) ومستمتع بالأمن والأمان (البقاء)". (Erwin 2003, 20) إن النصيحة القديمة "ألا يضحك المرء إلا في شهر مارس" يجب أن تُقذف بأول حفنة من غبار الطباشير نجدها في أول أيام الفصل الدراسي. اضحكْ بصوتٍ مرتفع، واضحك باستمرار. اضحك من نفسك، ومع تلاميذك، ومن متعة وإثارة التعلم.
- **المساندة.** إذا كانت السياسات المفوضة لا تناسب تلاميذك أو تعاكس رغباتهم، اجمع أدلتك وأيِّدْ التغيير. إن الكثير مما يحدث في المدارس متمركز حول جدول أعمال الكبار، لا حول حاجات التلاميذ. قل لا "لن يسمحوا بذلك أبدًا" وبدلاً من ذلك اسأل نفسك: "ما التعليم الذي أراه صالحًا لهؤلاء الصغار؟ وكيف سأحصل على الموارد اللازمة لتغيير صفي ومدرستي، لأتمكن من تقديم هذا النوع من التربية؟" (Barth 2001, 10).
- تبلغ الدافعية أوجها عندما يرعى المعلمون والمدارس **حاجات الأطفال**.

وقفة وتأمل

هل تلاميذك منخرطون في الصف؟ كيف تساعد تلاميذك على اكتساب قوة الشخصية؟ وكيف تعينهم على اتخاذ القرارات الجيدة؟ وربما يكون السؤال الأهم هو هل أنت منشغل بتدريسك وتعلمك الشخصي؟ إذا كانت الإجابة لا، فهل ستنشغل يومًا ما؟ وإن كانت نعم، فما الأعمال التي تنشغل بها وكيف تنمي ذلك؟

الفصل الرابع

4 أسباب التطلع للنهاية منذ البداية

> سألت "أليس": "هلا تفضلتي بإخباري أي الطرق أسلك ؟" فأجابت القطة: "هذا يعتمد إلى حد بعيد على المكان الذي تنشدينه ". فقالت "أليس" ولكنني لا أعبأ كثيرًا بأي مكان". فردَّت القطة: "إذن لا يهم أي الطرق تسلكين".
>
> "لويس كارول": مغامرات أليس في بلاد العجائب

إن الصفوف التي "تغذي مشاعر اللامبالاه والسلبية في الأطفال، تساعد كذلك على بث اللامبالاه والسلبية في المجتمع" (Wolk 1998, Viii). إن صفوفنا بالمدارس الثانوية تعج بتلاميذ من أمثال "أليس" لا يبالون كثيرًا بالمكان الذي يقصدونه، ثم يتخرجون ويصيرون مواطنين لا يبالون كذلك كثيرًا. اسأل نفسك "ما نوع الجيران الذين تريد، وما نوع المجتمع الذي تريد، وما نوع الأمة التي تريدها، وما نوع العالم الذي تريده (أنت)" (Wolk 1998) ثم درّس واضعًا هذا الهدف نصب عينيك.

الأهداف التعليمية: معايير المحتوى الأكاديمي

إنني مشجع متحمس لمعايير المحتوى الأكاديمي رغم حقي كمعلم واع في أن اختار بعناية المعايير التي أرغبها لتلاميذي بنفسي. فهذه المعايير تعمل على تعريف وتشكيل ما ندرس وتوقعات تعلم التلاميذ. فلو كتب لهذه المعايير أن تُستخدم

بضمير، لأضحت منارات تنير طريق المعلمين والتلاميذ في سعيهم للتميز الأكاديمي. والمعايير لا يمكن تماثل تحقيقها لدى جميع التلاميذ توحيد أبدًا، إذ يختلف تحقيق التلاميذ للمعايير بقدر اختلاف التلاميذ أنفسهم.

ولاستخدام معايير المحتوى بطريقةٍ لها معنى، عليك معرفة معايير مادتك ومستواك الصفي، وكذلك المعايير التي من المفترض أن يكون التلاميذ قد حققوها قبل المجيء إلى الصف. وتحتاج كذلك معرفة المعارف والقدرات التي يُتوقع أن يصل إليها التلاميذ حتى يتسنى لهم النجاح في صفوفهم اللاحقة وفي الحياة خارج الصف والتلاميذ يحتاجون معرفة ذلك أيضًا.

المعارف والقدرات المتوقعة من التلاميذ

إنني أستهل كل مقرر دراسي في بداية الفصل الدراسي أو العام بمناقشة حول "الأهداف التعليمية"، وهي عبارة أفضلها كثيرًا عن "المعايير". ثم أقول لتلاميذي: "من المتوقع في نهاية هذا الفصل الدراسي أو العام أن تكونوا قادرين على توصيل أفكاركم كتابة وشفاهة لمجموعة متنوعة من المستمعين. وستعرفون كيفية إقناع الناس واستمالتهم ليشاركوكم وجدانيًا، وأن تفكروا بما ينبغي قوله. وستتمكنوا من دعم آرائكم بالحجج لأنكم ستكونون قد تعلمتم كيفية البحث والاستقصاء عن الأدلة لإثبات صحة معتقداتكم ومواجهة الآخرين بها. ستصيرون قُرَّاءً متنورين، ومن ثم لن يقدر أحدٌ أبدًا على خداعكم كأن يقول شيئًا ويكتب خلافه في عقدٍ توقعونه لشراء منزل أو سيارة أو للدخول معه شراكة. ستعرفون كيفية تمحيص النص، قصصيًا كان أم علميًا، لمعرفة مدى صلته بحياتكم. وستكون عندكم المهارات التي يفضلها السوق والمجتمع. وستصيرون مخاطرين مبدعين متملصين من الحدود الضيقة للعلوم والرياضيات والتكنولوجيا، لتخرجوا إلى آفاقٍ أوسع وأرحب". ويختلف حديث اليوم الافتتاحي هذا وفقًا للطلاب المستمعين، وأحاول ربطه بالأفكار المهمة بالنسبة لهم, والمواقف المحتمل أن يخوضوها. فأنا أعرض سبب تعلمنا قبل عرضي للمعايير الأكاديمية.

قارن بين هذا الحديث الذي يركز على التعريف بالخبرات المدروسة والعلة

من دراستها، بآخر يبدأ بذكر القواعد والنقاط التي يحتاجها المتعلمون للارتقاء في درجاتهم. إن عاطفتك والتزامك بعملك كالعدوى التي تنتقل لتلاميذك. ادعهم لمرافقتك في رحلتك المثيرة نحو التعلم.

إنني أقضي وقتًا طويلاً من الوقت المخصص لتحضير الدروس في دراسة معايير المحتوى بالولاية، وأبدأ بافتراض أن نخبة كبيرة من المربين الموهوبين وآخرون هم الذين اختاروا بعناية المعايير التي نريد لتلاميذنا تحقيقها. وقد اختلفت في بعض الأمور، إلا أنني أجد أن المميزات والإيجابيات هي الغالبة. بَيْدَ أنني معلمة بارعة في مادتي وواعية، ولذا لي الحق في تقرير الكيفية التي أساعد بها تلاميذي على تحقيق تلك المعايير. وأقدم إلى حجرة الدراسة بفهم عميق لكيفية تطبيق معايير المحتوى المفوضة على الأهداف التي صغناها لتدريسنا وتعلمنا أنا وتلاميذي. إن المعايير لا تشير إلى الكيفية التي أدرس بها لهم أو حتى الموارد التي ينبغي استخدامها, فهناك قدر كبير من المرونة أمامي لاختيار أكثر الموارد والاستراتيجيات المناسبة، وكذلك أمام التلاميذ للاختيار من بين المظاهر المتعددة الدالة على تحقيق المعايير. وفي حالة تحجيم السياسة المدرسية لقدر المرونة الذي أحتاجه للوفاء بحاجات كل التلاميذ، أقوم بجمع الأدلة من واقع تدريسي وتعلم تلاميذي في شكل حقائب تعليمية، ثم أواصل التدريس بالطريقة المفضية لتعلم كل التلاميذ.

معايير يألفها التلاميذ

رغم أن صفي قائم على المعايير، لم ألصق أبدًا المعايير بصياغتها المفوضة على جدول أعمال الصف، فالمعايير المنشورة أدلّة للمعلمين، ولم تصغ لتُلصق على الحوائط كدليل للتلاميذ، رغم أنف المتظاهرين منهم. لقد تعاونت مع زملائي بالقسم في عصر المعايير لنستخلص منها المواضيع المشتركة، ثم صغناها بلغةٍ سهلة يألفها التلاميذ (انظر الفصل السادس). فمن الوهلة الأولى يعرف التلاميذ المكان الذي ننشده، ولما هذا المكان بالتحديد. نُمضي وقتًا كثيرًا في الحديث عن سبب اختيارنا المكان ثم المكان ذاته.

ينص معيار فنون اللغة الإنجليزية على أن "يستخدم التلميذ الأعراف المتبعة في اللغة الإنجليزية القياسية، سواء المكتوبة أم المنطوقة". (هذا المعيار أعيد صياغته وليس بنفس الصياغة المفوضة من قبل الولاية). أما السبب فهو توصيل أفكارنا للقارئ أو المستمع ونظرًا لأنني قد أجريت مناقشة مع تلاميذي حول غرض تلك الأعراف، فبوسعي القول عند التعليق على مقالات التلاميذ: "إنني محتارة من استخدامك لهذه الفاصلة، هلا فسرت لي ذلك؟" ثم أتناول أنا وتلاميذي الحديث عن القواعد النحوية بمقتطافاتها الأدبية طالبة منهم شرح سبب استخدام علامات ترقين معينة ,أو محوها أو تبديلها. ولست مضطرة لإعادة شرح استخدام الفاصلة التي انتهوا من دراستها منذ الصف الثالث؛ فهذه طريقة تدفع المتعلمين إلي الكسل. فحينما يعرف الطلاب أنك ستصحح الأخطاء، فلن يبالوا بإتباع الأعراف حمّل تلاميذك مسئولية تصحيح أخطائهم.

إن تحديد الأهداف التعليمية للفصل أو العام الدراسي ثم معرفة مدى ملائمتها للتلاميذ، تتطلب بعض الوقت التمهيدي.إنك تحتاج لمعرفة المعايير جيدًا ولإجراء تطبيقات لها معنى ومتصلة بخبرات تلاميذك الفعلية، ثم بعد ذلك تدرّس هذه المعايير لتلاميذ مما يساعدهم على تحقيقها على أعلى مستوى. وتفضي التوقعات المنخفضة إلى تحصيل منخفض وانحلال وملل. ولقد توصلت دراسات قومية أجرتها (The ED trust, a Washington, Dc based think tank) مرارًا إلى أن تلاميذ التعليم الثانوي لا يشعرون بالتحدي, إذ صرحوا بأن بوسعهم عمل المزيد لكن لا أحد يطلب منهم ذلك. فيجب ألا نطيب خواطرنا باعتقاد أنهم ليس بمقدورهم إلا فعل القليل, لأنهم يفعلون القليل. فهذا مظهر من مظاهر اللامبالاه لأننا لا نتحدى قدراتهم على نحو كافٍ.

إن صياغة الأهداف وتوصيلها تشرك التلاميذ كأعضاء مشاركين في تعلمهم. فإذا كانوا يجهلون المكان الذي يقصدونه فلن يعرفوا أي الطرق يسلكون ولن يتمكنوا من تقييم ما أحرزوه من تقدم. فاتاحة الاختيار كلما أمكن يزيد التلاميذ انخراطًا في تعلمهم.

التصميم الخلفي

يستخدم كلٌّ من "جرانت ويجينز" Grant Wiggins و"جاي ماكتاي" Jay McTighe مصطلح "التصميم الخلفي" Backward Design التالي: "عَيِّنْ النتيجة المنشودة؛ حدِّد الدليل المقبول، ثم بعد خَطِط لخبرات التعلم والتدريس" (1998, 8). ورغم اتفاقي التام مع تأكيد "وجينز" و"ماكتاي" على تصميم التدريس بناءًا على الأهداف التعليمية، إلا أن هذا التصميم الخلفي كما يفهمه الجميع يُرسم كلية بواسطة المعلم بما فيه من نتائج خاصة بالتلميذ. لكن لكي يصيغ التلاميذ عالمهم الخاص، فهم قبل ذلك بحاجة للاشتراك في رسم عملية التصميم الخلفي. فالوضع المثالي هو الذي يتيح التفاوض بين المعلمين والتلاميذ حول صياغة الأهداف التعليمية. لكن لسوء الحظ، بسبب الوقت المحدود ولأن التلاميذ يقدمون إلينا بمستويات مختلفة من الخبرة والمهارات والاهتمامات، بات اشتراك التلاميذ في صياغة الأهداف منذ البداية أمرًا غير عمليًا أو فعالاً.لكن يبقى هناك طريقة أفضل من ذلك وهى أن يتعاون المعلم مع زملاء القسم لاختيار المعايير المستهدفة وإقناع التلاميذ بمدى ما يعود عليهم من نفع بتحقيقهم لتلك الأهداف. فنقنعهم بالمنطق وبمعرفة اهتماماتهم ومعارفهم ومهاراتهم الحالية، وبتفهيمهم بمتطلبات العالم الخارجي الدائمة التغير.

التمايز

إن اشتراك جميع التلاميذ في عمل نفس المهام وفي الوقت ذاته، لا علاقة له بالجودة بل بالالتزام بالخطة. ويرتبط كذل بالافتراض القائل بأنه عندما يكون لدينا مدخلات تعليمية موجود، فإن حواصل التعلم (ما يعرفه التلميذ ويستطيع فعله) تتوحد كذلك. لكن هذا لا يحدث البتة، ولا يفي التدريس وفقًا للمعايير أن حواصل التعلم ستكون هي نفسها لدى جميع التلاميذ فالمعايير الموجودة بحوزة معلم ماهر لا سبيل إطلاقا إلى توحدها وتماثلها لدى جميع التلاميذ.

بواسطة التركيز على الأهداف منذ البداية واعتبار التلاميذ هم المراقبين على تعلمهم، سيتمكن كل تلميذ من تحقيق الأهداف التعليمية أي المهارات والمعارف التي يحتاجون للنجاح فيها في سياقهم التالي أكان أكاديميًا أم غير ذلك.

إنها منظومة تتضافر جهودها لتحقيق الأهداف وتبدأ بما يعرفه التلاميذ ويستطيعون فعله.

يأتي بعض التلاميذ إلى صفك وقد حققوا بالفعل معايير مستواهم الصفي. فبإمكانك مساعدة هؤلاء التلاميذ على تعميق معارفهم وتوسيعها وذلك باستخدام مهاراتهم المكتسبة سابقًا. وقد يأتي تلاميذ آخرون وهم أقل استعدادًا بسبب التوقعات المتدنية التي كان يعلقها عليهم المعلمون السابقون، أو نقص المجهود المبذول في سبيل تحقيق الأهداف، أو الرقي الاجتماعي الذي يؤثر كثيرًا في شعورهم باحترام الذات ويؤثر طفيفًا في تنمية دافعيتهم. وبعد تحديد الأهداف مسبقًا، يحتاج التلاميذ إلى إظهار أنهم قد حققوا الأهداف أو تخطوها حتى يكتب لهم النجاح في هذا المقرر.

صياغة المعايير

في مستهل جلسة صياغة الأهداف المنعقدة أول الفصل الدراسي بحضور تسعة من التلاميذ المستجدين، وافقني مجموعة من المدراء الرأي عندما قلت للتلاميذ أن بعضهم ظل يتقدم في مراحل تعلمية فترة طويلة دون أن يلقي بالاً لأي من هذه المعايير. لكنني نصحتهم في هذا العام ألا ينتقلوا بين المراحل قبل أن يقدموا دليلاً واضحًا ومحكمًا ومقنعًا على تعلمهم. وهذا يعني أن الطلاب الذين لم يبذلوا قصارى جهدهم في الماضي بإمكانهم أن يتداركوا ذلك الآن ويلحقوا بغيرهم. وأكدت لهم أنني سأمكث معهم وأوفر لهم فرصًا كثيرةً لتحقيق الأهداف التعليمية وأسمح لهم بتنقيحات عديدة حتى يصلوا أنفسهم في النهاية. وستتاح فرص إضافية مستمرة في برامج تعليمية بعد انتهاء اليوم الدراسي كل سبت.

ابدأ بالهدف التعليمي واجعله ذا صلة بخبرة التلاميذ

عند التجهيز للمقررات التي ستدرسها، فكّرْ أولاً في الشيء الذي تريد أن يعرفه تلاميذك ويتمكنوا من فعله عند انتهاء المقرر. وبالرغم من أنك قد تستخدم

معايير المحتوى التعليمي المفوضة من قبل الولاية أو المنطقة التعليمية للاسترشاد بها، إلا أنه يبقى أن تطوع هذه المعايير مع ظروفك. واذا كنت لا تعتقد أن معايير الولاية أو المنطقة التعليمية أهداف هامة لتلاميذك، لن تستطيع عندئذٍ أن تقنع أبدًا التلاميذ بأهميتها، وبالتالي لن يقضي التلاميذ أوقاتهم أو يبذلوا مجودهم لتحقيقها. فالتلاميذ يهتمون بك أنت – معلمهم – أكثر من اهتمامهم ببعض المعايير المطبوعة في إطار الولاية.

جَهِزْ لكلّ هدفٍ تعليميٍّ تختاره مجموعة متنوعة من التطبيقات الغير أكاديمية إذ كنت مثلاً لا ترى أية أهمية للوغاريتمات الجبر التي يدرسها، فلا تندهش وقتئذٍ إن لم يفهمها تلاميذك أو يحفظوها أو يطبقوها إننا نتعلم ونحتفظ بالأشياء التي لها معنى والمرتبطة بحياتنا ثم نتخلص من الباقي. وهذا هو المنطق الكامن وراء الحديث الافتتاحي الذي أجريه كل عام. إنني أناضل لأقنع التلاميذ أن ما ندرسه هامٌ ووثيق الصلة بحياتهم. وأدعم حجتي بأمثلةٍ متواصلة وبقدر الإمكان أشير إلى أحداثٍ بالمجتمع المحلي. فالأمر برمّته يدور حول وثاقة الصلة بالحياة.

إن فحص مجموعة من "التطبيقات الحياتية" لكل هدفٍ تعليمي يفضي إلى اختيار الاستراتيجيات الهادية للتلاميذ أثناء تحقيقهم تلك الأهداف. ولأن التلاميذ يخرجون من مدارسهم الثانوية بحوالي 2% فقط مما سيحتاجونه معرفته في حياتهم، فمن الأهمية بمكان أن نعلم التلاميذ كيف يتعلمون (Barth 2001, 16). وعندما ندمج – كجزء من استراتيجيات في الصف – المهارات المفضلة في مجتمع العمل، فإننا بذلك نعدُّ تلاميذنا للنجاح على المدى البعيد.

مهارات ضرورية للقرن الحادي والعشرين

لقد سمعت ولازلت أسمع على مدار حياتي المهنية الكثير من الأخبار اللافتة للانتباه. قرأت إحداها في مقالة بإحدى الصحف تنبأ فيها "بيتر شوارتس" الداعي للمعاصرة ونبذ الماضي بأن المعلومات المتاحة ستتضاعف مع حلول عام2020. ثم أدركت بعد ذلك الحين أن "شوارتس" قد بخس التقدير، فالمعلومات

تتضاعف كل ثلاث سنوات وتكنولوجيا الحاسبون تتغير كل ثمانية عشر شهرًا!فإذا كانت هذه هي الحالة, فما الذي سندرسه للتلاميذ الآن ويظل له أهمية ومعنى حين يدخلون مرحلة الكبر كآباء ومواطنين وكجزء من القوة العاملة؟ وكيف سندّرس للمستقبل ما لا نعرفه؟ كيف لا نستطيع؟

لقد أفضت بي تلك الأسئلة إلى البحث في اتجاه آخر فاهتديت لعمل "دايفيد ثورنبيرج": "الأسس الجديدة: التعليم ومستقبل العمل في عصر الاتصالات". (Thornburg 2002) وذكر "ثوربنيرج" أن المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين هي: (1) التنور بالعصر الرقمي بما في ذلك التنور الثقافي والوعي العالمي؛ (2) التفكير الخلاق: القدرة على التكيف وخوض المخاطر والفضول والابتكار والتفكير السليم ومهارات التفكير العليا؛ (3) الاتصال الفعال: "العمل في فريق والتشارك ومهارات التفاعل بين الأشخاص" بالإضافة إلى "المسؤولية الشخصية والاجتماعية"، و (4) الإنتاجية العالية: "القدرة على السبق والتخطيط والإدارة..... وابتكار منتجات مناسبة وذات جودة عالية" (ص 59) وأنا استخدم المهارات الأساسية التي أوردها "ثورنبيرج" كأساس، لممارستي التدريسية، وخاصة عند اختيار الاستراتيجيات.

وأثناء دمج هذه المهارات في المنهج عن طريق المشروعات الجماعية، ومهام التصال من التواصل الحقيق، وحل المشكلات مفتوحة الطرق، والتوقعات العالية، وتنوع المشاهدين لعمل الطالب، وموارد الوسائط المتعددة، وإتاحة الوقت للتأمل في التعلم؛ من الضروري أن نشرك التلاميذ معنا منذ البداية فنبدأ العام بالحديث عن كلٍّ من المهارات الأساسية "لثورنبيرج" مفكرين في الوظائف التي تعتمد اعتمادًا كبيرًا على هذه المهارات، ثم نجري مقابلات مع أولياء الأمور والأقارب ونتحدث معهم عن المهارات التي يستخدمونها والبحوث التي تجري في تخصصاتهم المهنية وفي وقت لاحق من العام الدراسي أثناء دمج استراتيجيات معنية، أقوم بالإشارة إلى المهارات الأساسية وأوضح كيفية مساعدة هذه الاستراتيجيات لنا على بلوغ تلك المعارف.، وبهذه الطريقة يصبح للعمل الذي نقوم به في الصف معانٍ عديدة هي: ما سنتعلم، ولما سنتعلمه وكيفية تعلمه.

ولربما سألت عن مدى صلة هذه الاستراتيجيات بصف فنون اللغة الإنجليزية. وأجيب بأنني أدّرس للتلاميذ لا للمنهج. ففيما نقرأ الأدب خضم العام الدراسي، نتوقف أحيانًا ونتناقش حول أي المهارات التي يحتاج الأفراد الإلمام بها في ثقافتهم وعصرهم، ثم مقارنة تلك المهارات الأساسية بما نحتاجه اليوم. وأسأل تلاميذي عن إن كان بوسعهم دراسة مناهج أزمنة آخر وأماكن وأناس آخرون. فتكون إجابتهم عادةً بأن هناك بعض الأشياء يجب تعلمها من الماضي، وأشياء أخرى نحتاجها لاستكشاف الحاضر (شاملة الكتّاب المعاصرين)، ولا زالت هناك أشياء تتطلب سبر أغوار المستقبل. وهذه الأجوبات مُعبَّرٌ عنها كذلك في حقائبهم التعليمية المشتملة على أهداف المنهج وعادات العقل المرتبطة بالدراسة، والمهارات "ثورنبيرج" الأساسية للقرن الحادي والعشرين. (لمعرفة المزيد من الحقائب التعليمية، انظر الفصل السادس).

التقييمات المفوضة رسميًا

حسنًا، إنك تظن الآن أن الأمر برمّته طيب وجيد، لكن في ظل التقييمات المفوضة وخطط السير والاختبارات والأهداف المقننة والموصوفة بالفعل بوضوح شديد، فأنت مطالبٌ بالتدريس وفقًا لذلك. لكنني لا زلت أقول أن بوسعك فعل ذلك، بإضافة بعض لمساتك الشخصية، إذا بدأت المشوار واضعًا هدفك نصب عينيك.

في العديد من المناطق التعليمية التي أقدم فيها الاستشارة، مطلوب من المعلمين في كل قسم رئيسي (العلوم، الرياضيات، وفنون اللغة، والدراسات الاجتماعية / التاريخية) أن يجروا الآن تقييمات دورية لتلاميذ كل صف. والغرض المصرَّح به هو التأكد أن الكل يدرّس نفس المنهج وأن التلاميذ لا يتعلمون في ظروف متدنية الأداء. إنني أعارض بشدة هذا المنطق الحاكم، ولم أجد أية دراسة صحيحة حول التعليم تدعم هذا التفويض الرسمي، لكنني في الوقت ذاته متفهمة ضرورة الانصياع، وإليك الكيفية: ابدأ المشوار واضعًا هدفك نصب عينيك.

افحص دافعك للتقييم (سواء تقييم اختبار أم مهمة) أو أي دافع مشابه إن لم

يكن قد حُرِّر مسبقًا. حلِّلْ: ما الأهداف الأساسية التي يجب أن يحققها التلميذ كي ينجح في هذا التقييم؟ وما المعرفة الأساسية التي يغطيها؟ ثم ابدأ سلسلة تعلمك بما سيتعين على التلاميذ تحقيقه طارحًا منه معارفهم الفعلية. فإذا كانوا بحاجة لإظهار قدرتهم على كتابة خطاب العمل، ارشدهم لكتابة خطابات شبيهة بالواقع. ارشد التلاميذ عند اختيار الموضوع المناسب لاهتماماتهم واجعلهم يكاتبون رجال الكونجرس ببلدهم والعلماء الباحثين في الجينات الوراثية، أو الأعضاء التنفيذيين بالشركات المسئولين عن اتخاذ القرارات المتعقلة بتعهيد الموارد مثلاً. ولكي تحصل منهم على صياغات مألوفة للخطاب عند التقييم، اكتب لهم أولاً بعض الصياغات المألوفة في الخطابات. عندما طلبت من متعلمي اللغة الإنجليزية بالمستوى الصفي التاسع مكاتبة الرجال والنساء في أفغانستان، كتبوا صفحات حافلة بتفاصيل عن حياتهم الشخصية وسألوا عن حياة الجنود، وطرحوا أسئلة حول الحرب وظروف المعيشة وشعب أفغانستان. وعندما عادت خطابات الجنود حاملة الردّ، كاتبوهم التلاميذ مجددًا سائلين عن الفرص الكامنة في الحياة العسكرية والهوايات وأسرهم التي خلفوها وراءهم. فهم تعلموا نسق كتابة الخطاب؟ فهم بلا ريب، وتعلموا كذلك شيئًا من مغررات وقواعد الإنجليزية. تعلموا عن الحياة العسكرية وأفغانستان وعن الديمقراطية وفوائدها وعرفوا أن خطاباتهم سيقرأها أناس كثيرون بخلاف المعلم، فزاد اهتمامهم؛ وهذا بالضبط هو ما تود منهم فعله عند خضوعهم للاختبارات المقننة. فلقد كانوا منذ المستهل يتأهبون للتقييم المفوض رسميًا، والذي أبلوا فيه بلاءًا حسنًا.

خطط السير

إذا كان منهجك يسير وفق خطةٍ مفوضة، تنفَّسْ الصعداء ثم انطلق واضعًا نصب عينيك هدفك. تتفق جميع خطط السير فيما بينها في التكهن بأنه بحلول موعد كذا وكذا سيكون التلاميذ قد غطوا المنهج، وكأن أي إنسانٍ بمقدوره التنبأ بما سيتعلمه التلاميذ وسرعة ذلك. وبدلاً من الالتزام بحذافير الخطة، وبأمل التعمق في المنهج كلية بصرف النظر عن الجداول المحدّدة، والانقطاع الطويل، والتصريحات

العامة التي تعترض طريق التدريس؛ ابدأ بالأفكار الكبيرة عندما راجعت إحدى خطط السير لصف علوم متكامل بمدرسة ثانوية، وجدت أن الخطة تخصص 12.6 يومًا لإحدى الوحدات. حتى معلم العلوم ضحك عندما سألته عن كيفية تخصيصه "6 أيام تدريس" (بعض خطط السير التي راجعتها قسمت الدروس إلى أجزاء من الحصص الدراسية لكن لم تشر إلى كيفية تخصيص الوقت) وعما سيفعله إن طرح أحد تلاميذه سؤالاً غير متوقعًا ومثيرًا للغاية لكنه ليس مُدرجًا في خطة السير. إنني أشك في أننا عندما نركز على تعلم التلاميذ، ستُهمل خطط السير أو على الأقل سيُستبدل جزء كبير منها لتهيئة المكان والزمان اللازمين لتعلم التلاميذ. ففي غضون ذلك، أعمل مع تلاميذي وأظلُّ مركزة عليهم.

تتعلق خطط السير والتقييمات المفوضة في المقام الأول بالتدريس وجداول أعمال الكبار، وفي العام الثاني بالتعلم والتلاميذ. وهذا ملعب المعلم البارع الذي يتخذ فيه القرارات الحاسمة. اسأل أولاً، ما تلك المفاهيم والمهارات التي يتعين على التلاميذ معرفتها، ومتى؟ ثم خُض الطريق لتدريس تلك المفاهيم والمهارات. تمهّل لتتعمق في أفكرا قليلة بدلاً من محاولة تغطية الأفكار كلها على نحو سطحي. لقد توصلت أبحاثٌ أجريت بجامعة ويسكينسون (University of Wisconsin) إلى أن التلاميذ الذين كلفوا بمهام تتطلب نشاط عقلي أكبر قد أحرزوا 50 نقطة تقريبًا أعلى من مقاييس التحصيل الأصلية لدى التلاميذ. "فالمهام التي لا تتخطى حيّز استظهار المعرفة كملء الفراغات، لن تعدّ التلاميذ للتحديات العقلية التي تفرضها بيئة العمل الحديثة والشئون المدنية والشخصية". (Rosenbaum 2001).

خوض المخاطر

في ظل تلك التكاليف الرسمية الخانقة والاختبارات المقننة وخطط السير، لازلت بحاجة أن تكون مساندًا للتعلم، فهذا هو الذي يُدرَّس له، ومنه مبررات الاشتغال بالتدريس. ففي حالة زيغك عن الأوامر المنصوص عليها، قم بتسجيل – في شكل حقائب تعليمية يعدها التلاميذ – ما تعلمه التلاميذ، ثم أغلق الباب. فطالما يحقق التلاميذ مستوىً عاليًا من التعلم، ويخضعون لمنهج متكامل، ستشعر حينها

بالرضا حيال ما اتخذته من قرارات.

الاختبارات المقننة

تتفق الاختبارات المقننة فيما بينها في ملامح عدّة فعلاوةً على تركيزها على المحتوى، نجد أنها عادةً ما تُحرّر مسبقًا إذ إن المنطقة التعليمية تريد لتلاميذ الأداء الجيد، هناك كذلك استراتيجيات وضع الاختبار لدمج المفردات الخاصة باتجاهات الاختبار مثل "اشرح" ، "اختار" " عرّف" ، "أدرج في قائمة" ، "أكبر أم أصغر" وهكذا فبدلاً من أن تستهلك وقتًا لإتمام أوراق العمل المركزة على وضع الاختبار، ادمج هذه الكلمات والاستراتيجيات في منهجك على مدار العام، اخبر تلاميذك بما يفعلون وسبب فعله، واجعل تدريسك شفافا كأن تقول: "إننا نفعل ذلك لأن ..." أو "من المهم أن تتعلم هذا الآن لأنك ستُمتحن في فصل الربيع"، أو "...لأن العمل في فريق مفضّلٌ في مجتمع العمل.

إدراكات ضرورية وأسئلة ضرورية

> **"الإدراك الضروري هو فكرة كبيرة تحمل قيمة دائمة خارج الصف. والإدراكات الضرورية هي المنظّمات الشاملة لما تريد أن يتذكره تلاميذك على مدار ثلاثين سنة من الآن، وأبعد من ذلكَ!"**
>
> **http://.magnet.sandi.net/workshops/informationquest/essential.html**

بعدما تخطط تسلسل تعلمك بتحديد الأفكار الكبيرة أولا، حدّد بعد ذلك كيفية مساعدة تلاميذك على إدراك هذه الفكرة الكبيرة بعمق، فأنت تخطط مبتغيًا ذاك الهدف البعيد.

1- عند تخطيط الإدراكات الضرورية، اسأل نفسك:-

- ما الذي أريد أن يدركه تلاميذي عن هذا الموضوع؟
- ما الأفكار الكبيرة التي أريد أن يدركها تلاميذي إضافة لهذا الموضوع؟

2- من المعين لك أن تبدأ دومًا بـ "التلاميذ يدركون أن..." ثم أتمم الجملة بمفهوم أو أكثر من معاييرك أو وحدتك الدراسية. (Erikson 1998).

3- تأكد من أن صياغتك للإدراكات الضرورية بلغةٍ يألفها الأطفال، حتى يفهم تلاميذك ما الذي سيتعلموه.

أما "السؤال الضروري" فهو خلاصة ما سيفحصه تلاميذك ويتعلموه على مدار دراستهم (perkins – Gough 2003). تثير لا يتسنى الإجابة عليها بجملةٍ واحدة. وعند صياغة الأسئلة الضرورية:-

1- صغْ عددًا معقولاً من الأسئلة، واحد أو اثنان لكل درس؛ ومن ثلاثة إلى خمس أسئلة لكل وحدة تستغرق من ثلاثة إلى اثنا عشرة أسبوعًا.

2- صغْ اسئلتك في بلغةٍ يألفها الأطفال. حُثهمْ على التفكير والتساؤل. (استخدم استراتيجية "أعرف، أريد أن أعرف، أتعلم" لإرشاد التلاميذ في صياغتهم لأسئلتهم).

3- صَمِّمْ الأسئلة التي تعكس المعايير والأفكار الكبيرة بالمحتوى الذي تدرسه. ينبغي أن تكون الأسئلة جوهرية وقوية وتتطلب عددًا من الأنشطة تدفع التلاميذ للبحث والاستقصاء.

4- إذا كان السؤال محدَّدًا للغاية، أو يمكن الإجابة عليه بكلمات محددة أو جملة واحدة، فمن المحتمل ألاّ يكون هذا السؤال ضروريًا.

5- اكتب أسئلة ضرورية باستخدام "كيف" أو "لماذا" بدلاً من "ماذا".

6- رتِّب أسئلتك بحيث تقضي إحداها إلى الأخر على نحوٍ طبيعي.

7- علِّق هذه الأسئلة على جدول الأعمال بصفك كبؤرة تعلم للتلاميذ.

الأمثلة التالية مشتقة من مواقع مختلفة على شبكة الإنترنت, ومناقشات المعلمين, والخبرة الشخصية، وتم صياغتها بتصرف. والمعايير المرجعية مقتبسة من أطر ولاية كاليفورنيا (1991):

"**معيار فنون اللغة الإنجليزية:** أن يدرك التلميذ ويحلل ويفسر ويقيم ويوسّع معنى كم كبير من المقتطفات الأدبية الهامة – فيما يخص العلوم أو القصص أو الشعر أو الدراما. الإدراك الضروري: أن يدرك التلاميذ أن وجهة رأي مؤلفٍ ما، واختيار الكلمة، والمحتوى والأسلوب، أمور قد تؤثر أو تغير آراء القراء عن الموضوع. الأسئلة الضرورية: حذرتنا "راشيل كارسون" في كتابها "الربيع الصامت" Silent Spring من مخاطر استخدام المبيدات مثل الـ DDT, وضح مدى خطورة هذه المادة الكيميائية على الحيوانات والبشر. كيف تؤثر وجهة نظرها وما أوردته من معلومات علمية، وأسلوبها الكتابي على وعي مجتمعنا بهذه المشكلة؟ وما الأثر المتواصل إن وجد؟ هل كان هناك عواقب غير متوقعة لإهتمامنا المتزايد بآثار المبيدات؟ لو كانت الإجابة بنعم، فما تلك الآثار؟

"**معيار الرياضيات:** أن يستخدم التلاميذ علاقات بالنسبة والتناسب في تحويل أنظمة القياس. الإدراك الضروري: يدرك التلاميذ أن مهارات القياس لها تطبيقات حياتية حقيقية. الأسئلة الضرورية: إذا كنت تستطيع إعادة تصميم ديكور منزلك كيفما تشاء، فما الكم الذي ستشتريه من السجاد ومُشمَّع الأرضية والطلاء أو ورق الحائط وما تكلفة هذه المواد؟"

"**معيار العلوم:** أن ينمي التلميذ إدراكه للحياة وسريان المادة والطاقة في الأنظمة البيئية. الإدراكات الضرورية: تنتقل المادة والطاقة من كائن حي إلى آخر في المنظومة البيئية. وللكائنات الحية أدوار محددة في النظام البيئي. الأسئلة الضرورية: يحتاج كل امرءٍ للطعام ليعيش. في غابات البحر العُشبية يمكن أن يؤول بك الحال لتتحول لوليمة لشخصٍ آخر إن كنت منخفضًا في سلسلة الغذاء. كيف تنتقل المادة والطاقة من كائنٍ إلى آخر في الغابة العشبية؟ إذا كنت سمكة "شَبُّسْهَد" أمريكية تعيش في غابة عشب البحر، فكيف ستعيش؟

سَلْ نفسك ما أهم ما يحتاج التلاميذ جنيه من سلسلة التعلم تلك؟ وما الأفكار الكبيرة التي أريد لتلاميذي إدراكها بخلاف الموضوع المباشر؟ هل تريدهم مثلي – عندما شرحتُ أحد الدروس عن وجهة النظر – أن يفهموا الأدب والتاريخ وكل نصٍّ يقرأونه كالصحف مثلا، وأن يكون لكلٍّ وجهة نظره؛ وأنه يكاد يكون من

المستحيل أن نكون موضوعين تمامًا وغير متحيزين، وأنه من المهم إدراك ما يخالج المؤلف من تحيّز؟ أما الإدراك الغير ضروري فهو أن تكتفي بإتمام الفصل ثم تجيب الأسئلة في النهاية.

تكتب "إلين جونسون" عن "التدريس والتعلم المرتبطين بالسياق قائلة" إن ثلاثة مبادئ تُبق وتُنظّم هذا الكون برمّته – ابتداءًا من الإلكترون حتى المجرة – ألا وهي الاعتماد المتبادل والتمايز والتنظيم الذاتي" (2002, 62). إن الإطلال على التدريس من هذه العدسة يفضي إلى دراسة العلاقات (علاقة الحيوانات بالنباتات، والأفراد بالمجموعات. والماضي بالحاضر)؛ ودرسة كيفية التشابه والاختلاف (كالتضاهي المقارن، اختلاف الأجناس والمجموعات العرقية)؛ ودراسة كيفية بقائنا (كالتطور، والتفعيل الذاتي وأنظمة الحكومة). فهناك أشكال لا حصر لها من الاختلاف والتنوع. والهدف الذي يلوح في الآفاق إن، هو أن نسخر عدة عدسات نُطلّ من خلالها على العالم وندرسه محولين الفوضى إلى نظام، ورابطين التعلم الأكاديمي بالحياة اليومية. إنني لم أمرّ على موضوع قط بدون فحص هذه العدسات الثلاث. فالاعتماد المتبادل والتمايز والتنظيم الذاتي إدراكات ضرورية وكما أن لكل مؤلفٍ أو قارئ وجهة نظره، فالتلميذ كذلك. ربما تظن أنك تدرس نفس المحتوى لكل تلميذٍ في الآخر واختلاف معارفهم السابقة، سيحصلون فنحن ندرّس لكل تلميذٍ على حدة، لكن ذلك يحدث في سياق جماعي. هيئ لتلاميذك مشروعات جماعية وفردية وستجد أن ذلك سيساعدهم على النمو في الحياة الاجتماعية والمبادرة أو التفعيل الذاتي.

التشارك في البحث والاستقصاء

إن العقل بفطرته باحثٌ عن الحلول. إننا نحول تلاميذنا إلى ماكينات تعلم عندما نساعدهم على صياغة أسئلة ثم السعي لحلها. وإليك بعض الأمثلة على التشارك في البحث والاستقصاء: افترض أن تلاميذك يقرأون قصة "جاك (Jack and the Beanstalk). فعندما يقرأ التلاميذ هذه القصة في عقولهم سؤال: هل سبب نجاح "جاك" هو خطة أم قدرته؟، فإن هذا والتنبأ والاستنتاج، وأن يكونوا منهمكين

عامةٍ بشكل أكبر عما لو كانوا يقرأون نفس القصة لكن لمجرد معرفة تسلسل الأحداث أو حتى الموضوع.

ربما تبدأ بمناقشة خط "جاك" في مقابل قدرته، ثم تنتقل للحديث عن "دونالد ترامب". هل هو ناجحٌ ماليًا لأنه وُلِدَ ثريًا؟ هل كان مخطوطًا؟ هل خاص المخاطر؟ هل كان بارعًا في اللعبة الإعلامية؟ فليس ثمَّ تلميذ في المرحلة الثانوية لا يعرف "ترامب" – كتبه، وعروضه التلفزيونية (الصبي العامل)، ومبانيه، وحياته الشخصية ولا يودّ معرفة بعض الأجوبات عن حياته؟ وبالمرة، كيف نقيس النجاح؟ وكيف تقيسه لنفسك؟ وما الموضوعات الهامة التي ينبغي استكشافها؟ وإليك مثالٌ آخر على أسئلة البحث والاستقصاء: متى نشتري الأحذية الرياضية، وما آثار لك على الاقتصاد العالمي، على البيئة، وعلى نمو العالم الثالث، وعلى الإعلام؟ إن هذا السؤال به من العمق يقودنا إلى قضاء فصل دراسي بأكمله في دراسة التاريخ والاقتصاد والحكومة والبيئة والأخلاق والإعلام.

وإليك مثالٌ ثالث: يقال إن الديمقراطية هي أفضل نظم الحكم. أفضل لمن؟ وأفضل من ماذا؟ ومثال رابع: ما أثر إبادة كائن نباتي أو حيواني واحد؟ لماذا ينبغي علينا توخي...؟

وإليك مثالٌ توصلت إليه أثناء قراءتي الفصول الاستهلالية لرواية "يان مارتيل" "Yann Martel" (حياة "باي") (Life of Pi): هل تعتبر الحدائق فائدة أم عائق لحياة الحيوانات البرية على هذا الكوكب؟ ادعم رأيك بالدليل من النص، ومن خبرتك الشخصية وموارد أخرى (Martel 2003).

إن معلم اللغة الإنجليزية "رون هاريس" بمدرسة موندو الثانوية بولاية لوس أنجلوس، اختار سؤال البحث والاستقصاء التالي، للاسترشاد به في مقرر "الإنشاء الإيضاحي": كل جيلٍ معروف بنوع الموسيقى النامية والممجَّدة في عقدة الزمني أو عدة عقود. لو استشرفنا المستقبل بعد خمسين عام، فما الموسيقى التي ستكون مرتبطة بالعصر الحالي ولماذا؟ وهل ستكون هذه الموسيقى محبوبة أم غير محبوبة مقارنة بالموسيقى في الحقب الأخرى؟

سنطلب من التلاميذ إحضار كلمات الأغنيات المفضلة لديهم. وسيتعارفون كذلك المقطوعات الغنائية بالقصائد، قديمها وحديثها، وبمقطوعات أخرى. سيختارون ويقفون الآخرين بالسبب الذي جعل هذا الفيل أفضل فيلم في العقد. سيبحثون عن اللغة الاستعارية. سيكتبون ذلك النوع من الأغنيات الدائمة برهة قليلة، والتي تدوم أجيال كاملة. كل تلميذ بقد ما يجتهد في جلب المقطوعات. والحق إن هذه الوحدة الدراسية ليحبها التلاميذ لأنهم يقومون بمعظم العمل. سنقرأ حقائق علمية عن كيفية التسجيل الموسيقي،والدور الذي يلعبه الإعلام والمال في بث الأغنية، والنظرة التاريخية المعارضة عن المزيد. فهذه أرضية متينة بما تتيحه من فرص كثيرة للكتابة بغية الإقناع، وإجراء البحث، والمضاهاة والمقابلة، وكلها أشكال ضرورية في كتابة الإنشاء الإيضاحي وبوسع "رون" تناول معايير الولاية ومساعدة التلاميذ على تحقيقها وأثناء الوحدة، سيقوم كلانا بتقييم تقدم التلاميذ باستمرار، وتغيير الخطة ما كان ذلك تقدم التلاميذ باستمرار، وتغيير الخطة ما كان ذلك ضروريًا، ومعرفة المزيد عن تلاميذنا وثقافتنا المعاصرة. وسيصير المتعلمون كذلك نقادًا لثقافتهم المعاصرة عندما يبحثون عن المقطوعات الغنائية والأفلام ويختارون منها ما يجدوه معبرًا عن جيله، ويستشرفون الأنماط الفنية المفضلة بعد خمسين عام كم أنا مشغوفة لمعرفة ما سيختارون. ويدور مجمل حديثنا في هذا السياق عن عمل الروابط واستخدام التقييمات الصحيحة لتحقيق المعايير ومتطلبات الإنشاء الإيضاحي، وهذا مثير. قرأت لتوي مقالة بجريدة "نيويورك ساندي تايمز" بعنوان "ليست مُضحكة" لشارلز ماك جراث محرر دار "نيويورك تايمز" للنشر. يقول: "إن الرويات التصويرية الموجهة إلى صغار القراء اليوم، بما تقدمه من خصوم كسالى ومتملصين من الأعمال، وبإغوائها البصري لطبقة المثقفين، لتستهدف انتزاع الدور الذي كانت الرواية تعلبه في الثقافة، ثم سأل إن كانت تستحق ما لافتة من قبول أم لا "(2004). إنني أتساءل كم من المعلمين المحنكين في فنون اللغة الإنجليزية يجرأ على دمج دراسة جادة للرواية التصويرية (الكتاب الكوميدي) في أحد مقررات الأدب الأمريكي قال المحرر "ماك جرات": "لقد دربت نفسي على كيفية قراءتها، واستغرقت وقتًا حتى أدركت أنني كنت أنال خظًا وافرًا من المتعة كذلك" فكم مرة خرج المعلمون عن الروايتين ودرسوا لونًا فنيًا جديدًا؟ وكم

مرة يدرِّسون ويعيدون تدريس نفس الأدب، أو يُجرون نفس التجربة حتى إن لم تعد تثير اهتمامهم، لأنهم ببساطة لا يعرفون المادة؟ إن لمن الأهمية بمكان أن نعي أننا لا نُفرغ ببساطة الدروس القديمة في قوالب جديدة، بل نتيح الفرص لتلاميذنا لاستخدام الموارد المعاصرة. وفوق كل الشيء، الأطفال يودون التعلم." ونحن كثير نكافح ليزداد شعورنا بالبراعة ونتلذذ في الوصول لكفاياتٍ جديدة ونبتهج عند اكتسابنا مهاراتٍ تكسب احترام الآخرين". (Strong et al, 2003) والأطفال يقرأون كل الوقت (بيعت خمسة ملايين نسخة من كتب الرولينج The Rowling Book بعد مرور أسبوع على عرضها بالولايات المتحدة). إذا كان تلاميذك ليسوا قراءًا متحمسين، فما الذي تستطيع فعله لتعزيز حب التعلم عندهم؟ كيف تستطيع أن تكون متعلمًا في صفك الذي تدرس فيه؟

ويمكن أن يقوم على أسئلة البحث والاستقصاء درسٌ أو وحدة أو عمل فصل دراسي بأكمله. يستطيع التلاميذ صياغة أسئلتهم الخاصة (انظر استراتيجية "أعرف، أريد أن أعرف، أتعلم بالفصل التاسع) ثم يبحثون عن حلولها والفكرة الكامنة وراء مشاركة البحث والاستقصاء هي التعاون مع تلاميذك سعيًا وراء الحلول التي ربما لم تتوصل إليها بعد. فعندما نطرح الأسئلة المثيرة لاهتمامنا ونسعى لحلها، ننخرط ونتعلم على نحوٍ أقوى وبمستوياتٍ أعلى.

تندرج 85 % تقريبًا من الأسئلة المطروحة في المدارس في قائمة أسئلة" الاستجابة المعروفة" وهذا معناه أن المعلم عارف بالفصل الإجابة على السؤال قبل طرحه، وأن التلاميذ يعرفون بعلمه للجواب. عندما تطرح أسئلة الاستجابة المعرفة على تلاميذك لن يكون هدفهم هو تعلم أو فهم شيء جديد يثير اهتمامهم، بل إسماعك الإجابات التي تريد؛ ولا غرو حينها أن يشرد التلاميذ بعيدًا ويصبح الالتزام بالروتين هو القوة الدافعة. لكن حين نركز الاكتشاف والتعلم حول التشارك في أسئلة البحث والاستقصاء، فإننا نتعلم سويًا.

ومن الطبيعي أن يكون التدريس القائم على مشاركة البحث والاستقصاء تدريسًا متميزًا. فتلاميذك سيقدمون استجابات متنوعة لما تطرحيه من أسئلة ويقدم التلاميذ دو المهارة الأكاديمية الفائقة أجوباتٍ أو أراءًا أعمق، لكن على الأقل

سيستجيب كل تلميذ بقدر ما لديه من قدرة وما يبذله من مجهود. وعندما يثير التلاميذ بأنفسهم أسئلة البحث والاستقصاء، ستجد أن التلاميذ الذين لا ينخرطون عادةً في الأنشطة الصفية قد يفاجئوك بالمجهود العالي الذي بذلوه في البحث عن أجوبات أسئلتهم أو أسئلة زملائهم.

وثمة ميزة أخرى للأسئلة التي يثيرها التلاميذ بأنفسهم: إذ لن يتحتم عليك المجيء بتلك الأسئلة أو اشتقاقها من الدراسات السابقة أو فعل أي شيء آخر، بخلاف الاستماع ومساعدة التلاميذ على صياغة أسئلتهم ومعاونتهم بالموارد وطرح المزيد من الأسئلة بشأن أسئلتهم المطروحة والأجوبات التي توصلوا إليها. إن أسئلة البحث والاستقصاء في أفضل صورها تفضي إلى أجوبات قد لا تكون غير مرضية للجميع، ومن ثم تولد المزيد من الأسئلة لمزيدٍ من البحث والاستقصاء المزيد من الدراسة، مما يفضي إلى التعلم.

ملاحظات ختامية

عندما قابلت لأول مرة أعضاء التدريس بإحدى المدارس، فحصت معهم حاجاتهم ثم كتبت خطة للنمو المهني على مدار فترة زمنية محددة. وفي بعض الأحيان كان يقول لي الأعضاء: "حبك أن تحسبنا بما ينبغي فعله" وليست المسألة أنني لا أريد، بل لا أقدر على ذلك. فليس ثمة وصفة سحرية أو مفتاح ناقد لتعلم التلاميذ، فهذا أمرٌ محال. إذ لا وجود لمرشدٍ منهجيٍّ أو مخططٍ يُتّبع أو مجموعة من الاستراتيجيات تحقق حاجات كل تلميذ أو تستجيب لكل تكليفٍ مفوض. فالمعلمون بحاجة إلى التفكير الدءوب والتأمل المتواصل في الذي يفعلوه وكيفية تعلم تلاميذهم. "فالمتخصص الذي لا يقدر على إلقاء نظرة شاملة على المشهد برّمته، لا حاجة إليه بالمرة "Robinson 2001, 193". إنّ ما أوردته بالأعلى هو المفاهيم الكبيرة المرشدة للتدريس الناجح.

إذن من أين نبدأ للتحضير لعام دراسي جديد أو مقرر أو مستوى صفي؟ ابدأ بمعايير مقررك ومستواك الصفي. افحص المعايير السابقة واللاحقة وفي سياق هذه المعايير قم بصياغة أسئلة البحث والاستقصاء المثيرة لاهتمامك. ما الأسئلة

التي ظلت تموج في رأسك؟ عندما تقرأ الصحيفة أو تسمع الأخبار أو تقرأ مجلة مهنية متخصصة، فأيٌّ مزيدٍ تتطلع لمعرفته؟ كيف تستطيع صياغة أسئلتك بحيث تتمكن من تطويعها مع احتياجات صفك؟

حينما كتبتُ هذا الكلام كنت جالسة في بيت أختي بمدينة "بام بيرينجز" أسترقُ النظر إلى مقرر الجولف (ولو كنت مكاني لما وسعك إلا أن تفعل مثلي). فتساءلت عن كيفية اختيار مواد البناء لبيئة الصحراء التي تزداد درجة حرارتها عن 120°.ومن خلال هذا البحث والاستقصاء أستطيع دراسة البيئة والموارد والجغرافيا وعوامل التكلفة. وبمقدورنا توسيع هذا البحث ليشمل أجزاء مختلفة من العالم. لم تبني بعض القرى الأفريقية وحداتٍ سكنية مخروطية الشكل؟ لم تعتمد الولايات المتحدة الشرقية على الآجُر في البناء فيما يستخدم الجنوب الغربي الجص؟ ولنصل بالمشروع إلى ذروته بإمكان التلاميذ تقرير المكان الذين يودون العيش فيه، ثم يصممون مسكنًا يلائم بيئته؟ فلقد أثار مجرد التفكير في هذه الفكرة خيالي وفضولي، وهذا متطلب ضروري للنجاح في القرن الحادي والعشرين.

عندما بدأت هذا المشروع مع محرري بدار "هايني مان" للنشر، تخيلنا كتابًا عن الإدارة الصفية. وفي خضم الأشهر التي أمضيتها في البحث وكتابة هذا الكتاب، ظلت فكرة الإدارة الصفية تتملص مني. فالإدارة الصفية ليست منفصلة عن التدريس، بل متحابكة على نحوٍ معقدٍ بكل ما تفعله وتقوله. وحينما ينخرط التلاميذ في الأنشطة وعندما يتواجد مجتمعٌ من المتعلمين، تستتر الإدارة وتختبأ عن الأبصار.

وقفة تأمل

1- إذا افترضنا أن الأمور بصفك الدراسي تجري على ما يرام "مهما بلغ تصورك لعبارة "على ما يرام" فكيف سيبدو؟ ما الذي سيفعله ويتعلمه التلاميذ وقتئذٍ؟ وما عساك تدرس وكيف ستدرسه؟ هل تتفق فكرتك مع مشروع سيتبفورد؟ أهي أكثر من الفوضى المكبوحة؟ أم شيئًا بين ذلك؟ بادءًا الطريق من آخره، ما الخطوات التي تحتاجها لتمويل هذا الصف الخيالي إلى حقيقته؟

2- "يجب أن تكون الصفوف الدراسية والمناهج شيقة، ومثيرة للفكر، وهامة، وباعثة على الإبداع، وهادفة، وداعمة للتفاعل، ومتصلة بالواقع بقوة ودفع التلاميذ للاهتمام النابع من واتهم بما يفعلونه في المدرسة يخلق علاقات صفية حميمة وتعلم مثمر" (Wolk 2003, 33). فما الذي تفعله لتدفع تلاميذك للاهتمام من تلقاء أنفسهم بالتعلم؟ وما المزيد الذي يمكنك فعله؟

الفصل الخامس

أساليب التقويم: بواعث السلوك البشري، وأساليب تحسينه 5

> قد يُمضي المعلم السيئ فصلاً دراسيا كاملاً دون أن يترك شيئًا يُذكر في عقول تلاميذه. ويوزع نقاط اختبار لا صلة له بحقيقة التعلم في شكل منحنى ليترك الانطباع بأن البعض تعلموا ولم يتعلم البعض الآخر. أما إذا ألغيت الدرجات ستجد الصف مضطرًا للتساؤل يوميًا عن ماهية التعلم الحقيقي.
>
> روبرت. م. بيرسيج: Zen and the Art of Motorcycle Maintenance

يقضي المعلمون وقتًا طويلاً للغاية في تخصيص الدرجات. ونحن نقوم بتخصيص الدرجات على الأوراق والمشاريع والاختبارات وتجارب المعمل والأداءات، لا لشيء سوى أننا اعتدنا فعل ذلك دومًا. ونخصص الدرجات كي نصنف أولئك الأطفال الذين يعرفون ويقدرون، وأولئك الذين لا يفعلون ولا يقدرون ولن يقدروا. نخصص الدرجات لأن الارتقاء للكلية يتطلبها كما أن الآباء والتلاميذ أنفسهم يريدون معرفة مدى تقدمهم. نخصص الدرجات لأن المناطق التعليمية تطلب منا رسم درجة أو درجتين في دفتر علامات كل طالب أسبوعيًا. ما الذي نفعله بكل هذه الدرجات؟ وكيف نستخدمها لننير بها تدريسنا وننير التلاميذ بتعلمهم؟

قبل إجراء مهمتك التقييمة المقبلة؟ تأمل الأسئلة التالية:-

- ما الذي تقيّم؟
- لما تقيّمه؟

- كيف تقيّمه؟
- هل ينسجم التقويم مع الهدف / الأهداف التعليمية؟
- هل هذا هو الشكل الصحيح من التقويم؟
- لما تقيّم على هذا النحو؟

وتأملْ الأسئلة الكبرى بحق الآتية:

- كيف ستستخدم المعلومات أو البيانات لتنير التلميذ؟
- كيف ستستخدم المعلومات أو البيانات لتنر تدريسك؟

أسئلة التقويم الكبرى

أثناء تخطيط الدرس، وبعد انتهائك من تحديد الأهداف التعليمية، يكون وقت التخطيط للتقويم قد حان. كيف ستعرف أنت وتلاميذك أنهم حققوا الأهداف؟ كيف ستقيس أنت وتلاميذك التقدم الذي أحرزوه؟ فيما يلي بعض الأسئلة لتتأملها فيما تخطط للتدريس وأساليب التقويم وتخصيص الدرجات.

ما الذي تطلب من التلاميذ فعله، ولما تطلب منهم ذلك؟ هل المنهج محكم؟ هل يستحق أوقات التلاميذ؟ هل بمقدورك تحديد الشيء الذي تدرسه وسبب تدريسك له؟ كي تعزز انخراط التلاميذ في التعلم؟ هل الاستراتيجيات التي اخترتها هي الاستراتيجيات المناسبة لهؤلاء التلاميذ والأهداف المنشودة؟ هل تنوّع الاستراتيجيات؟ هل هي تفاعلية؟ وهل تُشرك التلاميذ؟

بدور التقويم حول القياس والتقييم. فيكف تقيس حواصل تعلم التلاميذ؟ متى تكون التغذية الراجعة الشفهية كافية؟ متى وما الشيء الذي ينبغي عليك تخصيص درجاته؟ ما الوزن الذي تخصصه لكل مهمة؟ على أي المكان تعتمد في اتخاذ قرارك؟ هل المؤشرات التحليلية للدرجات تميّز بين الإجادة والبراعة والمستويات القاعدية وأسفل القاعدة من الإنجاز؟ وكيف ذلك؟ هل حددت المهارات أو المعلومات التي يحتاج التلاميذ لمعرفتها أو القيام بها وأيها يستحق التقويم؟ هل

يتبادل تقويمك الأهداف والمعلومات المنشودة؟

هل جمعت بين المعايير (الأهداف التعليمية) في تقويم واحد لتتحاشى العزل بين المهارات المنفصلة؟ هل من المتوقع للتلاميذ أن يتمكنوا من تركيب المعلومات؟ أو إقناع المستمعين؟ أو تطبيق أحد اللوغاريتمات في حل كلمةٍ مُشكلةٍ؟ كيف يمكنك إضافة مقومات كالكتابة أو التحدث أو القراءة للمهام؟ هل استخدام التكنولوجيا مقومٌ دائمٌ في تقييماتك؟ هل دمجت في تقييمك "معرفة ومكافئة الحاصل التعليمي الإبداعي بالطرق اللائقة، والبعد عن جو المحاسبة الذي يحول بين التلاميذ وخوض المخطر أو العوائق الواقفة في طريق الأنشطة الاستكشافية في فوائد عائدات النفع القريب المدى". (Robinson 2001, 182).

هل أخبرت التلاميذ مسبقًا بما ستقيم وسبب تقييمك له؟ فبمجرد أن يعوا الهدف وكيفية قياس تحقيقهم له، سيتمكنوا من استهداف ومراقبة تقدمهم.

ما الفائدة التي سيجنيها التلاميذ من الخضوع لهذا التقويم؟ هل سيعزز تعلمهم؟ هل سيوسع قدراتهم؟ وما الفائدة العائدة على التلاميذ بعد التقييم؟ وما فائدته لتدريسك؟

وإليك الأسئلة التي نتعامل معها على نحو أقل. كيف استخدم المعلومات التي جمعتها من تقييم التلميذ في تنوير تدريسي؟ ما الذي به مجموعة من الأعمال الصفية عن تدريس؟ وعن الاستراتيجيات التي اخترتها؟ والموارد التي قدمتها أو حددتها؟

وعند الانتهاء من اختيار الأهداف وشرح الدروس وتجميع أعمال التلاميذ وتخصيص درجاتها ودراستها، خذ قسطًا من الوقت لتتأمل في العمل بأكمله. ما الاستراتيجيات التي حسنت حواصل التلاميذ؟ وما تلك التي لم تكن على نفس القدر من الكفاءة؟ ما الذي ستفعله على نحو مغاير في المرة المقبلة لتدريس هذه الأهداف؟ وما الذي ستكرر فعله؟ إذا لم يحقق بعض التلاميذ الأهداف، فكيف ستواصل العمل بدون إعاقة التلاميذ الذين حققوها؟

التقويم التكويني والختامي

دعنا نبدأ ببعض الأسس. هناك نوعان من التقويم، البنائي والختامي. أما البنائي فيستمر على طول الطريق، لا فقط عند نهاية الدرس أو الوحدة أو المقرر. ويمكن إجراؤه بشكلٍ رسمي أو غير رسمي، وقد يُخصص له درجات أو لا يُخصص. يساعدنا التقويم البنائي على تكوين صورة واضحة عن التلاميذ لنا ولأنفسهم ويعرفنا نحن والتلاميذ بالخطوات التالية التي نحتاج اتخاذها لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف. ويشمل التقويم البنائي الملاحظة والاستماع والاستجواب في صيغة سؤال وجواب. فعندما تلاحظ التلاميذ أثناء عملهم ثم ندرس هذا العمل، نعرف الكثير عن معرفتهم وقدرتهم وما الذي يستطيعون تخطيطه وفقا لذلك. وعندما نستمع إليهم باهتمام أثناء المناقشات، نقيس مستوى تفكير التلاميذ وعمق إدراكهم، ونكشف الحُجب عن ما لديهم من مفاهيم مُلتبسة ونعرف مدى تحقيق للأهداف لا تُبرح نفسك ضربًا إن كنت لم تلق بالك قط بالتقويم البنائي من ذي قبل. فلم أقترف ذلك أبدًا حتى بدأت أدرس كيفية النظر في عمل الطالب لتنوير تدريس.

ويؤتي التقويم البنائي والختامي أطيب ثمارهما عندما نستخدمها لتعليم التلاميذ كيفية تقييم تقدمهم، فهي مهارة ستخدمهم طيلة حياتهم على نحو جيد. صياغة الأهداف وتحليل تقدم التلميذ في تحقيق تلك الأهداف والتخطيط للخطوات التالية، يلقي على عواتق التلاميذ المسئولية عن تعلمهم.

وأما التقويم الختامي فيقيس ما يعرفه التلميذ ويقدر على فعله في فترة زمنية محددة. ونظرًا لأنه من المحتمل تمامًا أن يعاني التلميذ أو أنت من مزاج سيء لحظة الخضوع للاختبار النهائي، أو الإدلاء بآخر حديث أو عرض آخر مشروع؛ فإننا بحاجة إلى تجنب الاعتماد المفرط على التقييم الختامي. إذا كانت أدوات القياس مصممة بشكلٍ سيءٍ أو التعليمات مشوشة أو لم تخصص الوقت الكافي لإكمال الإجابة على الاختبار، فإن ما تؤول إليه أنت وتلاميذك من استنتاجات ستكون غير دقيقة. لكن عندما تولّف بين نمطي التقويم البنائي والختامي، ستتمكن وقتئذ من تحاشي التفسير الخاطئ لقدراتهم. وهذا هو السبب الذي جعل الحقائب التعليمية التي يستمر التلميذ في تجميعها طيلة الدراسة، بدلاً من كونها مجرد لقطة عاجلة لعملٍ ما

في وقت قصير؛ طريقة أفضل لتقويم حواصل التلاميذ.

التغذية الراجعة

التغذية الراجعة الفورية والبنائية جدُّ هامة. فكيف تكون فورية؟ أي تحدث في غضون ثمان وأربعين ساعة أو أقل. وقد تتخذ التغذية الراجعة شكلاً رسميًا أو غير رسميًا، أ مكتوبًا أو شفهيًا. استخدم الصوت ولغة الجسد للتعبير عن اهتمامك بعمل التلاميذ. استخدم بعلامات الاستحسان؟ فمجرد الإيماء بيدك استحسانًا، فيه من المعاني مالا يحويه مجلدات. وعبارات "عمل رائع"، و "أحسنت" و "اقتربت" و "واصل المحاولة" بها من الجمال بقدر ما تفضي إليه. فأثناء تجولك في حجرة الدراسة وفحص عمل التلاميذ، تشجعهم تلك العبارات البسيطة على مواصلة مجهودهم.

وتحدث التغذية الراجعة في عدة أشكال معرفة للجميع. فهي تحدث بشكلٍ طبيعيّ في شكل استحسان أو تشجيع عندما نصّفق لأداء، وعندما يعلّق أحد الملصقات أو المقالات أو صورة لأحد المشروعات العلمية على لوحة العرض؛ أو حينما نجزي التلميذ بوسام أو أية جائزة أخرى على عمله الجيد.

أما التغذية الراجعة التشخيصية فهي أكثر من مجرد هُتافٍ تشجيعيٍّ. فهي تخبر بالتلميذ بما يتعين عليه فعله بالضبط. "امسك الفرشاة بهذه الطريقة". و "جرِّب الجمع ثم الضرب"؛ " قد يحتاج هذا الوقف توظيف حوار، فماذا ستقول شخصيتك؟" ؛ "لقد سكبت قدرًا مفرطًا فيه من المركب، وهذا يشوِّه نتائجك، فأعد قراءة التعليمات وابدأ من جديد". أما التعليقات في صورة عبارات مثل" أعد مراجعة ذلك" أو علامة " × " بالخط الأحمر المشيرة إلى عدم صحة الجواب؛ فلا تقدم اتجاهاتٍ يسترشد بها التلاميذ. فالتلاميذ بحاجة لمعرفة كيفية المراجعة ومن أين يبدأون بتصحيح أخطائهم. وأما بدون تقديم الاتجاهات الواضحة، فلن تحصل من تلاميذك إلا على حملقةٍ جوفاء وإعادة كتابة نفس العمل لكن بخطٍ مهندم، أو قد ينغلق نظام تشغيل التلاميذ. وفي حالة عدم احتمالية الإصلاح (تَغيّر الدرجة) فمن المحتمل ألا يتضايق التلاميذ من تفتيح وتصحيح العمل.

اختَرْ شيئًا يصححه التلاميذ في مستوى مقدرتهم، وفي الوقت ذاته يعمل على رفع مستواهم. أما لو أرهقتهم بمطالبَ كثيرةٍ للغاية في وقت واحد، فلن تحصل على شيء. وبعد ذلك كافئ نجاحهم.

علّقْ شفاهة أو كتابة على ما يؤديه التلميذ ببراعة. "لقد أعجبتني الطريقة التي أضفت بها لهجة خاصة لصوت "روميو" عندما أدليت بدلوك"؛ "عندما قرأت عن التفاصيل الحسية تمكنت من شمِّ الزهرة، وتساءلت عن ما الذي تشبهه"؛ "أشكرك على تسجيل كل الخطوات في حلول الرياضيات، فهذا يمكنني من تتبّع تفكيرك بالضبط؛ لكنك في هذا الموضع أضفتَ بدلاً من أن تطرح"؛ "يدور مِعصمك في قوسٍ كامل، والآن اثن ركبتيك في نفس الوقت". إن الإطراء الخاص الممزوج بالعبارات الحماسية يدفع التلاميذ لمواصلة العمل للوصول بقدراتهم لأعلى مستوى ممكن من الإنجاز في هذا الوقت. وبعدما تخالجهم مشاعر النجاح في تحقيق الجزء الأول من المهمة، فلن يهابوا الخطوة التالية إذن.

احصر تعليقاتك في اثنين فقط. إنني هَلِعَة من بعض الأشياء التي اقترفتها في وقتٍ باكر من مشواري المهني في التدريس. إذ كنت قد اعتدت استخدام خمس عشرة تعليقًا وتصحيحًا على الأقل على ورقة التلميذ. فكنت أقضي طيلة نهاية الأسبوع في تخصيص الدرجات وكتابة التعليقات، حتى يقوم التلاميذ فيحب بالنظر للدرجة ثم غض الطرف عن التعليقات. وعندما كان يقوم التلاميذ بتنقيح أوراقهم كانوا يصححون ما اقترحته عليهم فقط ولا يبالون بأي أخطاءٍ أخرى. وحينما سألتهم عن سبب ذلك، قالوا: "لأنك لم تصححيه". فأدركت وقتئذٍ أنني عندما أقوم بالعمل كله بنفسي، تأخذ مسئولية التلاميذ في التضاؤل ويتعلمون أقل لقد كان الهدف من تنقيح وتصحيح أعمالهم هو إرضاء رغبة المعلم حيال ما يريد فعله هو، لا للاهتمام بعملهم والكفاح من أجل الوصول للجودة. إن الجمع بين التغذية الراجعة التشخيصية والحماسة الحقيقية لهو أكثر فاعلية من استخدام أي الاستراتيجيتين بمفردها.

تحرير الأقران للأعمال وتصحيحها

لا تكن المصدر الأوحد للتغذية الراجعة لعمل التلاميذ. علّم التلاميذ تقديم

التغذية الراجعة لبعضهم البعض. لكن كن حذرًا، فنظر التلاميذ إلى أعمال بعضهم البعض ثم تقديم النقد البناء أو الثناء الأمين، يتطلب النمذجة أو الإقتداء. فالتلاميذ والكثير من الكبار يجيدون فعل ذلك على نحو جيد. فتقديم التغذية الراجعة البناءة مهارة تستطيع تعليمها تلاميذك، وينبغي عليك ذلك. وبالنسبة لي، أحب استخدام استراتيجية "حوض السمك" للحصول على التغذية الراجعة التشاركية في تحسين عمل التلاميذ. إنها استراتيجية سهلة الإجراء. اختر أربعة تلاميذ، من بينهم ثلاثة للنقد والتعليم على العمل المقدم، وواحدٌ يتطوع لتقديم عمله ليفحصه باقي المجموعة. ثم أقدّم البروتوكول المنظّم. ويمكن تحميل بروتوكولات مختلفة كثيرة من موقع www.laws.org وتحتاج كل مجموعة إلى مُيسِّر، وستقوم أنت بتقديم النمذجة.

يمكن عمل الميسِّر في مراجعة القواعد للمجموعة التي تدور حول الوقت المستغرق في العرض، وتخصيص الوقت وتنظيمه بشكل يسمح لأعضاء كل مجموعة بالتعليق، وطبيعة التعليقات. وإذا كانت لك بالفعل قواعدٌ قد أسستها لبناء مجتمع تعلم ناجح، فارجع إليها. ذكر التلاميذ بأنه غير مسموح بالأقاويل الساخرة، واستخدم "مستهلات الحديث التأملية" (انظر الفصل التاسع). وإليك عينة لأحد البروتوكولات:-

يلقي التلميذ العارض الضوء على عمله. فيبدأ بوصف المهمة. (إنني أحب الإنصات بالتحديد لهذا الجزء من العرض التقديمي بكلماته وتعبيره لأنه يخبرني بمدى وضوح تعليماتي الأولية، وهل وجد التلاميذ المهمة ذي علاقة بتعلمهن ولها معنى أم لا).

- يناقش التلميذ العارض الجزء الذي يود سماع تعليق الآخرين عليه وربما كان يعمل في صياغة حوار، أو تحويل كلمات مشكلة إلى صياغات عددية، أو كتابة فسرَ ضياته استعدادًا لمعمل العلوم. ونظرًا لأن التعليقات الخاوية من التركيز ليست بناءه كالاستجابة المركزة، يختار العارض بؤرة تركيز له.
- يتناوب التلاميذ التعليق على العمل فيبدئون بالإشارة لشيءٍ أُدّيَ على ما يرام. وقد يطرحون أسئلة للإيضاح وبإمكانهم تقديم اقتراح. ويصغي أعضاء

المجموعة لبعضهم البعض ويتجنبون تكرار ما قد قاله التلاميذ الآخرون بالفعل.

- يُصغي التلميذ العارض بلا تعليق. ربما يأخذ ملاحظات وعندما يكون قد أدلى كلٌ بتعليقه، يقرر خطواته التالية. وقد يختار إتباع اقتراحات زملائه أو يُبقي على عمله الأصلي كما هو. وللمؤلف دومًا حق امتلاك العمل.
- ثم يقوم التلميذ التالي في المجموعة بتقديم عمله، وتعود الكرّةُ من جديد.

ويمكن إتباع نفس العملية في صف الرياضيات لكن بإدخال بعض التعديلات. فعلى سبيل المثال يقوم التلميذ العارض باختيار مسألةٍ تعامل معها بشكل خاطئ. ثم يوضح للمجموعة الخطوات التي اتخذها للوصول للحل. وتساعد المجموعة التلميذ العارض على فهم مكمن خطأه، ثم تشرح له كيفية إعادة حل المسألة. وهذا يستغرق وقتًا طويلاً، لكن نظرًا لأن الطريقة الفضلى للإبقاء على المعلومات تكون بتدريسها لشخص آخر، فالوقت يُمضي في شيءٍ نافع.

ولتكون التغذية الراجعة أكثر فاعلية، ينبغي ألا ينتهي التلاميذ إلا ومعهم خطة بالخطوات التالية. وتكمن الفائدة الكبيرة من تعاون المجموعات الصغيرة سويًا لتحسين أعمالهم في انخراط جميع التلاميذ أثناء العمل في المجموعات. فهم يحصلون على انتباهٍ تامٍ من أقرانهم وليسوا مضطرين لانتظار التغذية الراجعة من المعلم. وعندما يكون العمل بالمجموعات على ما يرام فهذا يُغريك للمكوث على مقعدك منهمكًا في العمل الورقي. لكن الأفضل لك أن تتجول في حجرة الدراسة، وتصغي إلى تلاميذك، وتضيف تعليقًا إن لزم الأمر، وتعيد توجيه سؤال طرحه عليك تلميذ، إلى تلميذٍ آخر. وكلما غذيت واحترمت مقدرتهم على مساعدة بعضهم البعض، صاروا "معلمين" في الصف، وقلّ الورق الذي تصطحبه لمنزلك.

حينما تتعلم إتاحة الفرصة لتلاميذك، وتدرك أن المعلم ليس صاحب الرأي الأوحد، عندئذٍ ستتعلم من تلاميذك وسيتعلمون من بعضهم البعض. سيدلون بتعليقات ويقدمون اقتراحات ما كانت لتخطر ببالك. أما إذا قدمت نصيحة خاطئة لأحدهم، فستجد أثرها لاحقًا، أو سيجده التلاميذ. تذكر أن هذه عمل جماعيّ، فإذا

قدمت التعليمات مسبقا ستزداد احتمالية توجه واحد أو اثنين من أعضاء المجموعة نحو الهدف أو يطلبون منك الإيضاح.

تخصيص الدرجات

بالرغم من أن تخصيص درجة لعمل الطالب يعدُّ شكلاً من أشكال التغذية الراجعة، إلا أن الدرجات يمكن اعتبارها تغذية راجعة خطية. وحينما تقوم بتخصيص الدرجات بأنت بذلك تقيّم التلاميذ بعملهم، حتى لو كانت الدرجة المعطاة هي علامة "متعسر إنجازه" وعندما أكون قد قرت توزيع درجات عمل التلاميذ إلى (أ) أو (ب) أو (جـ) مثلاً فإن كل عمل منها تخصص له درجة. ولا يوجد درجة اسمها (د) في صفوف إذ لا تحقق المعايير. (انظر الفصل السادس) "حقائب التلاميذ التعليمية"، والفصل الرابع "التطلع للنهاية منذ البداية". كتب علامة "غير جاهز عبد لتخصيص الدرجة" للأعمال منخفضة الجودة، وأضيف تعليقين تشخيصيين ليتسنى للتلميذ تحسين مستواه إذا كانت حقائب التلاميذ التعليمية جزءًا من ممارستك التدريسية (أتمنى مخلصة أن تكون كذلك)، ويتأمل التلاميذ بشكلٍ دوريّ في عملهم؛ أتح لهم أذن الفرصة لتنقيح عملهم وإصلاحه. أسمح للتلاميذ بتنقيح أعمالهم وإعادة تقديمها. فهناك احتمال أكبر أن ينقحوا العمل الذي لم تُخصص له درجة. أما إذا كان هدف جميع التلاميذ هو الحصول على العلامة "×"، أتح لهم الوقت إذن لفحص علمهم الماضي وتنقيحه.

ماذا يحصل إن لم تُخصَّصْ الدرجات للأعمال كلها؟ كيف سيكون الحال إن خصصت الدرجات لبعض الأعمال وعلقت فقط على أعمالٍ أخرى؟ قبل الإجابة، هيا بنا نعيد النظر في دافعنا الأساسي لتخصيص الدرجات على أعمال التلاميذ:-

(أ) التصنيف

ما النتائج المترتبة فيما يخص التلاميذ، عند إتباع نظام المنحنى الجرسي لتوزيع الدرجات؟ سيشعر القليل الذي وصل لنهاية النقطة (A) الفطمة، أما من في النهاية المقابلة فكما هو الحال في المنحنى الجرسي، إذا كان التقويم صعبًا، أو مبنيًا

بشكلٍ سيء، ولم يبل أي تلميذ بلاءً حسنًا، سيصل بعض التلاميذ رغم ذلك على النقطة (A). وبالعكس، إذا كان التقويم سهلاً للغاية فقد يبلي الجميع بلاءً حسنًا، لكن سيصل عدد قليل من التلاميذ على النقطة (A). فالتصنيف يدور حول شخص فائز وآخر خاسر. لكن لا ينبغي أن نضفي عنصر المنافسة على التعلم. فعندما يتنافس التلاميذ للحصول على الدرجات سيحجمون عن مساعدة بعضهم البعض، ولن يقدموا النقد البنّاء ولن يكونوا متعاونين؟ فهل هذا هو نوع المجتمع الصفي الذي تود بناءه؟ الكلُّ بوسعه التعلم وينبغي عليه ذلك. إذا كنت تتبع مدخلاً قائمًا على المعايير، فستعتمد درجة الطالب على إظهاره لتحقيق المعايير. وإذا كان التقويم موحدًا بالمعايير وتقيِّم عمل الطالب قياسًا بإشارةٍ تحليليةٍ مصاغةٍ مسبقًا، عندها تكون الدرجات أكثر موضوعية (نظرًا لأن ليس هناك تقويم موضعي في الواقع). ومع تقديم النمذجة والممارسة، يتمكن التلاميذ من تخصيص الدرجات لأنفسهم استنادًا إلى الإشارة التحليلية ثم مراقبة تقدمهم في تحقيقي المعايير. فمقدور كل تلميذ إظهار تعلمه. ويجوز للتلاميذ أن يلحنوا القول كأن يقول أخوه: "إن لم تكن أدرين في الصف، لحصلت على أعلى درجة" أو "على الأقل كان عملي أفضل من عمل أدرين".

(ب) قياس تقدم التلاميذ

يود التلاميذ والآباء معرفة مدى ما أُحرز من تقدم وهذا رائع، إذ ينبغي عليهم معرفة ما أُحرز من تقدم في تحقيق أو تخطي الأهداف. ولا أظن أن هناك طريقة أفضل أو أيسر لدراسة تقدم التلاميذ من "المؤتمر الذي يتزعمه التلاميذ" (انظر الفصل التاسع). يحدد التلاميذ أهدافهم التعليمية (سواء أكانت المعايير أم أي شيء آخر) ثم يقومون لآبائهم أو لأيٍّ من الكبار المعنيين الآخرين دليلهم في صورة العمل الذي أنجزوه أو جاري إنجازه، ثم يناقشون ما تعلموا، وما الذي يعترض طريقهم، وما خطواتهم التالية وكيفية تعاون كل الأطراف المعنية سويًا. وليس هناك غموض يكتنف ما حققه التلاميذ من تقدم فالدليل بيّن.

حينما يكون المعلم هو المصدر الوحيد لتخصيص الدرجات، فليس للتلاميذ إذن

التصرف في درجاتهم. وعندئذٍ ما أيسر أن يلقي التلميذ بلائمة الحصول على درجات سيئة " لا تورق له" بدلاً من أن يلقيها على ضعف مجهوده أو عاداته السيئة في المذاكرة. فكم ذلك هيّنٌ على التلاميذ منخفضي الأداء. وبديل ذلك أن يتعلم التلاميذ كيفية تقييم تعلمهم وتخصيص درجاتهم. وهذا يتطلب النمذجة المصحوبة بأمثلة و المؤشرات التحليلية للقياس عليها. وبالطبع يبقى للمعلم الكلمة الأخيرة، لكن بمرور الوقت يتعلم التلاميذ تقييم أنفسهم بعدلٍ ودقة. إن تعلم التقييم الدقيق للذات خيرٌ من الخضوع لمقيّم خارجي كالمعلم الذي دأب على تخصيص الدرجة. كما أن مراقبتك انتاجتيك يعني تعديل كم وكيفية حواصلك التعلمية بدون الحاجة لتعليمات الآخرين. فالأمر يتعلق بالمبادرة الذاتية.

(جـ) الدرجات المطلوبة

إن الارتقاء للكليات يتطلب الدرجات ولذلك ينبغي أن تعتمد درجات المقرر الدراسي على دليل وضاح ومحكم ومقنع بما حققه التلميذ. كما ينبغي أن تعبر درجة المقرر عن مجموعة الأعمال الكلية التي أنجزت طيلة الوقت لا عن مجرد لقطة واحدة أو امتحان نهائي ولذلك ليس عليك تخصيص درجة كل جزئية من الجزيئات الواردة في الحقيبة التعليمية: فمجموعة الأعمال سواء قيمها المعلم أم التلميذ، ستعبر عن نفسها. إذا كان لديك أربعة اختيارات فقط للدرجات هي (أ)، (ب)، (جـ)، (د) فمن السهل جدًا الاتفاق على الدرجة النهائية. وإذا كنت تستخدم الدرجات الرقمية (بنسبة 1% : 100%)، فهناك قدر كبير من المرونة، ويبقى أمر تحديد الدرجة سهلاً.

(د) التكاليف المفوضة من قبل المنطقة التعليمية

تقدم لنا المنطقة التعليمية نظامًا لتخصيص الدرجات، وهذا صحيح. ففي كل المناطق التعليمية التي عملت بها وكل المناطق التي سبق لي الدراسة بها، كانت المنطقة التعليمية تتطلب درجات. لكنها لا تخبرك بالشيء الذي ستخصص له الدرجات أو كيفية ذلك. فقد تكون الدرجة علامة تأكد إنجاز الواجب المنزلي، أو

رقم معبر عن الكيف، أو درجة كاملة أو درجة مضاعفة لمشروع مكثف، أو أي شيء آخر تقرر القياس به.

الدرجات المقررة ذاتيًا

إنني أستخدم نظام الألقاب التشريفية (honor system) لتسجيل درجات الواجب المنزلي. وهو نظام ناجح لأنه يعلم التلاميذ المسئولية الشخصية ويستغرق وقتًا قصيرًا جدًا. حينما أقوم بتخصيص الواجب المنزلي – سواء أكان مسودة أو تنقيح أو بعض القراءة أو إعداد الأسئلة لمناقشةٍ مستقبليةٍ أو أية مهمة أخرى حينما تحصل الفائدة من إتمام الواجب في حد ذاته؛ فإنني أطلب من التلاميذ وضع واجباتهم المنزلية على مقاعدهم في الوقت المحدد. وأطلب من التلاميذ الذين لم يحضروا واجبهم وضع ورقة فارغة على مقاعدهم. وبذا أتمكن من رؤية عملهم أو ما يبدو أنه عملهم فيما أتجول بسرعة في حجرة الدراسة أو أنظر من على المنصة حيث أقف وبيدي الدفتر. ويُخصص لمهام الواجب المنزلي عادةً عشرُ نقاط (رغم أنني لم يسبق لي إضافة النقاط قط، فهي فقط تعبر عن النسبة المئوية للمجموع المحتمل، وإشارةً لما أنجزه التلميذ). وحينما أنادي اسم تلميذ، يجيب ذاكرًا عدد النقاط التي حصل عليها. ويفي حصولك على عشر نقاط أنك بذلت مجهودًا كبيرًا وانهمكت بحق. وفي حصولك على نقطتين أنك نويت العمل ودوّنت اسمك والتاريخ على الورقة وقرأت المهمة، لكن لم تفعل شيئًا خلاف ذلك. وربما يعني حصولك على سبع نقاط أنك أتمم معظم العمل لكنك انشغلت بمشاهدة التلفاز في الوقت ذاته ولم ينهمك عقلك في التفكير كلية. أما الورقة الفارغة فتحصل على "صفر". ولا أشغل بالي كثيرًا بالدقة المتناهية للدرجة. فالمهم هو إنجاز الواجب المنزلي حتى يتسنى لنا البناء عليه. كما أن ذلك ضروري في كتابة التقارير ومسئولية التلاميذ الشخصية والتقويم الذاتي. وبوسعي تسجيل درجات الصف كله في أقل من دقيقتين، ويتأثر التلاميذ بآراء أقرانهم فيهم.

ويجب تحذير التلاميذ مسبقًا لابتغاء الأمانة في عدم المبالغة في الدرجة مما قد يسبب لهم موقفًا محرجًا. فالتلاميذ هم الذين يسجلون بأنفسهم ما حصلوا عليه من

نقاط، ويتحملون المسئولية على ذلك. ويرجع إليهم اختيار فعل الشيء من عدمه. فإذا شعروا بالحرج لعدم إنجازهم لأي عمل واضطروا لكتابة "صفر" في تقريرهم عن أنفسهم، ربما دفعهم ذلك لتغيير سلوكهم هذا، وتجنب ذاك الموقف المربك في المرة اللاحقة. وأثناء استقرار الأمور في الصف يكون التلاميذ منهمكين غالبًا في واجبهم المنزلي ومواصلة الكتابة والقراءة والمناقشة. أما أنا فأتجول في الصف، ونادرًا ما أضبط تلميذًا أدّعى حصوله على ثمان درجات مع استحقاقه درجتان فقط. وفي حالة حصول ذلك أقوم بتصحيح الدرجة في دفتري، لكن دون مواجهة التلميذ بأسلوب عدائي. فأحيانًا أكتفي بقول: "لا أعتقد أن نقاطك ثمانية، هلا تفضلت ونقحت نقاطك؟". فما يكون من التلميذ إلا أن يشعر بالخجل وينقح درجاته ويظل هذا الموقف المربك عالقًا في ذهنه عند كتابة تقريره في المرة التالية. فالأمر متعلق بإقرارك لعملك وبسلوكك.

مجموعات تناوب القراءة

ليست كل المهام الصفية تخضع للتقرير. فهناك أعمالٌ على المعلم قراءتها والتعليق عليها، وتخصيص درجاتها، لكن ليس كل التعليق والدرجات يتحتم عليك فعلها بنفسك. تتيح طريقة "مجموعات القراءة" فرصة رائعة للتلاميذ لتقييم أعمالهم عبر دراسة أعمال بعضهم البعض. وفقًا لهذه الاستراتيجية يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات بحيث تضم كل مجموعة أربعة تلاميذ. ويُشار لكل مجموعة بحرف أو رقم أو اسم حيوان (وفقا لأسلوبي والأحداث الجارية ورغبتي) ثم يدون التلاميذ هذه الإشارة على رأس أعمالهم (سواء أكانت مقالات أو تقارير معملية أو أوراق بحثية أو كلمات مشكلة إلخ) أقوم بجمع عمل المجموعة (أ) ثم أمرّره للمجموعة (ب)، ويذهب عمل المجموعة (ب) إلى (جـ) وهلم جرًا. واستخدم ساعة إيقاف لهذا النشاط. ويقوم تلاميذ كل مجموعة بالتقاط ورقة وقراءتها في دقيقة (عادةً ما يبدءون قراءتهم بتريث لكن حين يدركون أن أمامهم دقيقة واحدة، يهرولون مسرعين)، وعندما أقول "غيّر" يُمرّر التلاميذ الورقة التي قرءوها أو درسها لتفهم إلى الشخص التالي في المجموعة. وحينما ينتهي جميع أعضاء كل مجموعة من دراسة

كل الأوراق، أما أن يتفق التلاميذ على درجة (إن كانت تعليمات ذاك اليوم تقتضي ذلك)، أو يختارون أفضل ورقة من بين الأوراق المطروحة وهي أكثر الأوراق تحقيقا للمحكات المتفق عليها. ونستمر في تناوب قراءة الأوراق ريثما تدرس كلُّ مجموعة كلَّ ورقة. (وفي حالة العمل مع صف رياضيات، كفيني عامة تكوين مجموعتين لقراءة المشكلات المطروحة. وهناك تعديلات مختلفة أدخلها على مواردِ دارسة). وفي النهاية أطلب من التلاميذ تحديد أفضل الأعمال التي اختاروها لأقرأها على الصف كله. ثم نناقش المؤهلات التي رشحت الورقة لتكون "الأفضل" (سواء أكانت مشروع أو تقرير معملي أو كلمات مشكلة، وهكذا) ما المؤهلات الأخرى في نظرك؟

بعد قراءة أوراق التلاميذ وسماع المناقشة التي دارت حول "أفضل" عمل، يُخيرُ التلاميذ إما أن يقدموا أعمالهم في هذا الحصة الدراسية أو يصطحبونها لمنازلهم لتنقيحها. وبفضل مجموعات تناوب القراء تكون بحوزة التلاميذ العديد من النماذج يتأملوها، ويطلعون على مجموعة كبيرة من الاستجابات لنفس المهمة لينهلوا منها. ويتعلق التلاميذ بالأمثلة التي أوردها أقرانهم على نحوٍ يفوق تعلقهم بأمثلة الكتب أو حتى أمثلة أي صف سابق. وحتى التلاميذ الذين لم ينجزوا المهمة يتكون لديهم فهم أوسع لما يفعلون. وعلينا إدراك أن وقت القراءة الذي لا يستغرق أكثر من دقيقة لا يتيح لتلميذ نقل عمل تلميذٍ آخر.

وإليك صورة عامة لما يحدث على أرض الواقع. يختار حوالي 80% من تلاميذ الصف اصطحاب أعمالهم إلى بيوتهم لتنقيحها، فيما يقدم الـ 20% الباقون أعمالهم كما هي. وفي الموعد التالي المحدد لإعادة تقديم الأعمال، يقدم 40% تقريبًا من أصل الثمانين بالمائة السابقين أعمالهم كما هي بلا تنقيح لكن بدون مراوغة. أما الأربعون بالمائة الباقون فينقحون أعمالهم التي تتحسن دومًا بشكلٍ ملحوظ. ويُلاحظ بشكل عام أن التلاميذ الذين ينقحون أعمالهم باستمرار، ينمون أكاديميًا وبمعدلٍ مذهل في جميع دروس المقرر. فالكل مع ذلك له حرية الاختيار، وهذه هي سنة الحياة. والكثير يتاح له الفرصة، وأولئك الذي يختارون بذل المجهود هم الذين يجنون الثمرات إن كل الاستراتيجيات التي استخدمها مع تلاميذي، حتى الكبار

منهم، تدور حول الملكية والمجهود والاختبار فأنا أتيح فرصًا متنوعة للتلاميذ ليظهروا من خلالها تحقيقهم للأهداف وأنوِّع لهم الفرص كذلك كي لا يختاروا ما يزعجهم وتكون الأوراق المجمَّعة التي أقرأها وأقيمها في النهاية على مستوى أعلى بكثير من أعمالهم المقدمة في المستهلّ. ليس عندي خاسرون ولا منافسة والكل يتحسن.

إنني أقرأ الإصدار الدوري (المسمّى بـ (Pour your heart into it) أو "أفِضْ عليها من حبك" الذي يكتبه "هاورد سكولتز" رئيس منظمة "ستربوك". كتب عن الاستسلام للإجابة الأولى واعتبارها نهائية لا مفر منها، وأكد كلامه قائلا: "ماذا كان سيحصل لو اعتبرت القرار نهائيًا وسلمت به؟ إن معظم الناس حين يتقدمون لوظيفة ويُرفضون، لا يفعلون شيئًا سوى مغادرتهم مكان العمل". وبالمثل عندما يحصل التلاميذ على درجة فإنهم يقبلونها كدرجة حتمية لا مناص منها. ثم واصل حديثه بقول: "لقد قيل لي إن هذا أمرٌ محالٌ فعله. لكنني كنت أجتهد باذلاً كل ذرةٍ من المثابرة والإقناع لأجل هذا الأمرَ ممكنًا". ثم قدمَ اسكولتز بعض النصائح فقال: "إن الحياة سلسلةٌ من الإخفاقات القريبة. لكن الكثير مما نعزوه إلى الحظ ليس حظًا على الإطلاق، بل هو سيطرتك على يومك وقبولك المسئولية عن مستقبلك". (1997, 44) وهذا هو الدرس الذي أريد أن يتعلمه تلاميذي. فالنجاح لا يتوقف على الحظ بل على العرق المبذول. لكن إن لم نهيئ الفرصَ للتحسين المتواصل، وإن كانت كل تقييماتنا ختامية، فلن يصل التلاميذ إذًا لأي إنجاز عالٍ ولن تنمو مهاراتهم الضرورية للمثابرة.

تخصيص المعلم للدرجات

إنني أتبع استراتيجية تخصيص الدرجات على أعمال تلاميذي حينما أجدها هي الاستراتيجية الأمثل في ذاك الوقت. أخطط مسبقا وأجمع فقط الأعمال التي أعرف أن بوسعي تخصيص درجاتها ثم أعيدها في غضون يومين. وذلك لأنني لا أرغب في تخزين مئات من الأوراق عندي ريثما أصاب بالشلل من هذا الكم الهائل.

وأقررُ مسبقاً الجزء أو الأجزاء التي سأدرُسها من أعمال التلاميذ وأخصص درجاتها بتعمق؛ والجزء أو الأجزاء التي سأقرها بسرعة، وألزم نفسي بذلك. وأثناء تخصيص الدرجات أبقي بجواري وثيقة مفتوحة على شاشة الكمبيوتر أو على شفافية، ثم أدون المشكلات التي تكرر مجابتها للتلاميذ. ثم تصبح هذه المشكلات المتكررة أو المفاهيم الملتبسة، في أغلب الأحوال، موضوع درس مصغر في اليوم التالي. ولا أقوم بتصحيح الأخطاء من ورقة واحدة بل نعمل سويًا كصف متكامل. فنصحح الأعمال سويًا على شاشة جهاز المِسلاط الرأسي ثم يصحح التلاميذ أوراقهم، وأحيانًا يعملون فرادى وأحيانًا أخرى مثاني. ثم أحصل على نفس النتائج فتكون أعمال الطلاب أكثر صحة وينجز ذلك في وقت أقل بكثير.

وكلما دار الحديث حول تفسير المهام الأكاديمية، زاد التحصيل. فالتلاميذ يحبون تصحيح عينات من أعمالهم. ورغم أنني لا أشير بالاسم إلى صاحب الورقة التي آخذ منها الخطأ أو الأخطاء، إلا أن التلاميذ غالبًا ما يعرفون أنفسهم. وحينما تكون بيئة الصف آمنة، فليس ثمّ خجل من المحاولة والفشل، شريطة أن تنهض وتحاول مجددًا. ولقد ظللت أدمج المزيد والمزيد من أحاديث التلاميذ مع بعضهم البعض حول مهام معينة، كالتحرير والعصف الذهني وتخصيص الدرجات؛ فلمست فيهم نموًا متناغمًا.

التأمل في التعلم

لا تكتمل دورة التدريس ريثما نتأمل الخبرة بأكملها، أي نتدبر كيفية تعلمنا. إن سؤال التلاميذ لتأمل أعمالهم بشكل دوري، عبر ما جمعوه في حقائبهم التعليمية، وبعد إتمام مهام منفردة؛ ليضفي شرفًا وإجلالاً على التعلم. فالتلاميذ الذين يتعلمون كيفية تعلمهم من المحتمل أن يصيروا متعلمين مدى الحياة.

وقفة وتأمل

يحفل هذا الفصل بأمور يجب أخذها بالاعتبار. فالتقويم نادرًا ما يدرّس في برامج النمو المهني، التي تصرف جُلّ اهتمامها إلى المنهج وطرائق التدريس. بَيْدَ

أن التقويم بمثابة قوة دافعة حقيقية للتعلم، أو ينبغي له ذلك. تريّثْ لتفكر بالدور الذي يلعبه التقويم في تدريسك وتعلم تلاميذك. ما الأعمال التي تجمعها وتخصص لدرجاتها؟ وما الأعمال التي تحتاج جمعها وتخصيص درجاتها؟ وبصرف النظر عن تخصيص الدرجات، ما الشكل الآخر الذي يمكنك بواسطته تقديم التغذية الراجعة البنائية والختامية؟ وكيف ستكون صورتها في ممارستك التدريسية إذا أتحت الوقت لتنقيح الأعمال وإصلاحها؟

الفصل السادس

6

حقائب التلاميذ التعليمية
جمِّع، اختر، تأمّل

الحقيبة التعليمية هي مجموعة شخصية جدًا من الإبداعات والتأملات في إنجازات التلميذ وتعلمه ومواطن قوته والمواطن التي تحتاج للتقوية. إنها مجموعة دينامية دائمة النمو والتير. فهي توضح النمو الذي حققه التلميذ (حقيبة النمو)، أو أفضل الأعمال (حقيبة العرض)، أو حواصل التعلم الكلية (الحقيبة الشاملة). إنها وسيلة للتأمل... وإذا لم يكن ثمّ تأمُّل من جانب صاحب الحقيبة في المواد المجمّعة، فما مختاراته إذن إلا مجموعة من الإبداعات لا شكل لها أو غرض، فتستحيل مجرد سجل بالقُصاصات.

"ر.ل. وايت" و"س. لوبر": ضروريٌّ أن يكون لك حقيبة تلعليمية

تحتل حقيبة التلميذ التعليمية مركزًا محوريًا في تدريسي، فهي مآلٌ للإدارة الصفية الخفية التي لا تدركها الأبصار يقوم التلاميذ على مدار المقرر الدراسي بتجميع الأعمال؛ واختيار الأجزاء التي تعبر عما أحرزوه من تقدم وإنجاز بأفضل وجه؛ والتأمل في تعلمهم، وتقييم ما يحتاجون تعلمه، وتنقيح هذه الأعمال حين يتعلمون الجديد، ثم عرض كل ذلك للمشاهدين. فالشيء الذي يبدأ بمجرد ملف بسيط من ورق المانيلا (أو قرص إلكتروني أو غلاف ثلاثي الطيات) لديه من القوة ما يحول صفا من كونه متمركزًا حول المدرس والتدريس إلى آخر متمركز حول المتعلم والتعلم. كما أن الحقائب التعليمية تنقل حمل العمل من المعلم إلى التلميذ، وهذا حقه المشروع.

الفلسفة الأساسية

لا يحلم المصورون بالتقدم لوظيفة بدون أن يصبحوا معهم حقيبة تحوي أفضل صورهم، مجموعة تظهر مدى ما حققوه من إنجازات في التصوير. وللمعلمة "ريون" كذلك حقائبهم الحافلة بتصميماتهم ويعرض الموسيقيون صحائفا مطبوع عليها موسيقاهم وتسجيلاتهم. ولدى الكتّا موجزات بكتبهم ومقالاتهم. كما أن الأكاديميين لهم سيرتهم العلمية. ففي كل هذه الحالات، تعتبر مختارات الحقيبة دليلاً على إنجازات حاملها.

وبالمثل توضح حقائب التلاميذ التعليمية الدليل على الإنجازات الدراسية التي حققها التلاميذ. ولها ميزات كثيرة:

- الحقائب التعليمية لا تبعث على التنافس، فهي تتعلق فحسب بالنمو الأكاديمي وتعد دليلاً على تعلم كل تلميذ.
- الحقائب التعليمية بمثابة مستودعات يحفظ فيها التلاميذ ذخائر أعمالهم.
- يحتفظ التلاميذ بحقائبهم التعليمية، إذ يختارون ما يضعونه بها من أعمال، أو يُخرجخون ما بها من أعمال حين الضرورة.
- قد يطلب المعلمون إدخال أعمال معينة، أو التفاوض حولها عند الضرورة.
- فيتأمل التلاميذ في مختاراتهم من الأعمال. ومن ثم يدرسون مدى ما أحرزوه من تقدم في إجادة الأهداف التعليمية.
- بوسع التلاميذ تنقيح الأعمال المختارة في حقائبهم، وقد يفضي ذلك إلى رفع درجاتهم حال استحسان المعلم لأعمالهم.
- يعرض التلاميذ أعمالهم أثناء المؤتمرات التي يتزعمونها هم، في وجود الأباء وآخرين.

المسامير والصواميل

لا تزيد حقيبة التلميذ التعليمية عن مجرد ملفٍ مانيليٍّ بسيط. (رغم وجود بعض الاتجاهات نحو استخدام الحاقئب الإلكترونية، إلاّ أن معظم المدارس لا زالت تستخدم الملفات المصنوعة من ورق مانيلا). وتُحفظ لكل تلميذ حقيبة تعليمية بالصف. ويتكون أكثر الأنظمة شيوعًا في إدارة الحقائب التعليمية من قفص بلاستيكي (واحد لكل صف) حافظات معلقة لوضع الحقائب بداخلها. وهذا كل ما في الأمر، ولا حاجة لمعدات خاصة أخرى. والقيمة المبدئية لإدخال الحقائب بالصف هي 10.00 دولارًا شاملة القفص البلاستيكي والحافظات المعلقة السابقة. وتكون الأقفاص متاحة للتلاميذ وقتما يشاءون.

الملف المانيليّ

بادئ ذي بدء، يُسلّم كل تلميذ ملف مانيلي فارغ، سواء أكان من النوع الونيليّ البسيط أم الملون، ويرجع ذلك إلى ما يفضله التلميذ وميزانيته. وتبلغ تكلفة الملفات الملونة تقريبًا ثلاثة أضعاف تكلفة الملفات البسيطة. ارشدْ تلاميذك لكتابة أسمائهم كاملة وبعناية على مقبض الملف، إذ يستحتم عليهم الرجوع لذلك الملف في كل وقت يحتاجون فيه لاستخدامه. انصحهمْ كذلك بتزيين الملف كيفما يشاءون، لكن نبههم بأن آبائهم سيروا الملفات بشكلٍ دوري ومن ثم لا ينبغي عليهم كتابة أية علامات لا يودون أن يراها آبائهم أو الآخرون. وأن يحتاطوا ألا يدرجوا أية أفكار خارجة. وتبدأ ملكية التلاميذ للحقيبة بكتابة أسمائهم عليها.

أقوم بتقديم منشورات للتلاميذ وأطلب منهم إلصاقها بالجانب الأيسر من الملف المانيليّ، باستخدام الدبَّاسات التي أوزعها على سائر الصف. إن تمرير التلاميذ للدباسات فيما بينهم طريقة ناجحة تعمل على إنهاء المهمة في غضون بضع دقائق، كما أنها تصرفك من الانشغال بإلصاق المنشورات لكل التلاميذ إلى الاهتمام بما داخل ملفاتهم. ويشتمل المنشور على قائمة الأهداف التعليمية. وتستخدم مصطلحات "الأهداف التعليمية" و "المعايير" و "الأهداف التعلمية" بشكل متبادل.

وربما أدرجت كذلك "الأهداف السلوكية" (انظر الفصل السابع: عادات العقل)، ومؤشر تحليلي لتقييم درجة الحقيبة التعليمية. ونظرًا لأننا نتحدث عن التعلم لا عن النقاط المحرزة، جعلت جل اهتمامي منصبًا على تعلم التلاميذ. ويحرز التلاميذ النقاط حالما يحققون المعايير.

أهداف المقرر

ألق نظرة على عينة المنشور بالكل (6-1): ثم تأليف هذه المعايير من المعايير الأكاديمية لولاية كاليفورنيا لفنون اللغة الإنجليزية، بواسطة مجموعة من المعلمين قاموا بدراستها، واقتضابها إلى تسعة معايير (وموضح منها ثلاثة فقط)، وإعادة صياغتها بلغةٍ يألفها التلاميذ ومن الأهمية بمكان أن تكون أهداف التعلم مرسومة في مُفتتح الفصل الدراسي، وألاّ يكون المتاح هو معظمها، وأن تُصاغ بلغةٍ سهلةٍ على التلاميذ وأسرهم. والمعلمون يجب أن يتهيأوا، علاوة على ذلك، لتوضيح أهمية كل هدف من أهداف التعلم للتلاميذ، خارج بيئة الصف.

فنون اللغة الإنجليزية للمستوى الصفي التاسع (جزئي)

يُتوقع من جميع التلاميذ أن يقدموا دليلاً واضحًا ومحكمًا ومقنعًا على تحقيق كل معيار من المعايير التالية (بإمكانك استبدالها بمصطلح الأهداف التعليمية أو السلوكية) لكي يصلوا للمستويين التاسع (A) والتاسع (B) من مادة فنون اللغة الإنجليزية على نحوٍ مرضٍ.

مستوى الإجادة	**الدرجة**	**(A)**
أعلى مستوى الكفاءة	**الدرجة**	**(B)**
مستوى الكفاءة	**الدرجة**	**(C)**
مستوى أسفل القاعدة	**الدرجة**	**(F)**

المعايير (الأهداف التعليمية)

يُتوقع من التلميذ أن:-

1. يستخدم أعراف الإنجليزية القياسية كتابة وحديثًا على نحو محكم وصحيح.
2. يقرأ مليون وربع كلمة سنويًا (خمس عشرة دقيقة يوميًا، في المتوسط)
3. يبحث عن المعلومات من مصادر متعددة ويركبها ويوصلها للآخرين.

وأوصيك بقوة أن تحذف الدرجة (D) إن كان صفك قائمًا على المعايير التربوية والمسألة تتوقف على تحقيق التلاميذ لها أو عدمه. وكثيرًا ما يكتب المعلمون تقاريرهم التي تفيد بأن حذفهم للدرجة (D) يُنقص كذلك السلوك التشيتي لبعض التلاميذ المشاغبين، لأن معظم حينها يبتغون لمستوى الإجادة. وفي المدارس المتوسطة والثانوية تقبر الدرجة (D) درجة معبرةً عن التزام الأدب في الصف. ويخصصها المعلمون للتلاميذ الذين لم يصلوا لدرجةٍ كبيرةٍ في إحداث الشغب في الصف تخوّل للمعلمين إعطائهم الدرجة (E)، لكنهم بالفعل لم يتمادوا أو يفعلوا الكثير منها على مدار الفصل الدراسي. إن الرسالة التي تحملها الدرجة (D) تأمر التلاميذ بألا يقترفوا شيئًا آخر البتة، وأنهم لم يُعاقبوا حتى الآن. وإنني أسأل دومًا المعلمين عن شعورهم عندما يدخل التلاميذ صفهم لدراسة المقرر المتتابع، وقد أحرزوا الدرجة (D) فقط متبعًا.

وبعض التلاميذ يفلحوا في هذا النظام. فهمي يعتقدون أن درجاتهم ليست ذي بالغ أهمية وخاصة في المدرسة المتوسطة، ولذا يفعلون أقل ما يمكن فعله حتى يتقدموا فحسب. وهذا أمرٌ واقع يعيشه التلاميذ الذين لا يتطلعون الالتحاق بالكلية. وعندما يلتحق نفس هؤلاء التلاميذ بالمدرسة الثانوية التي يجنح معلموها على الأرجح لتخصيص الدرجة (F) للتلاميذ الذين لم ينجزوا أعمالهم، فإنهم يُصدمون. وتزداد معدلات التسرب لأن تلاميذ المستوى الصفي التاسع يدركون من الوهلة الأولى أنهم قد لا يتخرجوا بنجاح. ومن هنا، ينبغي أن تعكس الدرجات التعلم وليس

وقت الجلوس على المقاعد وإذا كنت تنتظر من تلاميذك القليل، فهذا ما ستناله منهم. أما المعلمون الذين يعقلون آمالاً كبيرةً على تلاميذهم ويدرِّسون وفقًا لذلك، يجنون الكثير.

قامت إحدى المدارس الثانوية التي أقدم لها مشورتي بالمدينة، بحذف الدرجة (D) في مادة فنون اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والعلوم. وجاءت تقارير المعلمين تفيد أن بعض التلاميذ أصيبوا بالدَهَش في أول وهلة، ثم ما لبثوا أن عادوا لرشدهم. ومعظم المعلمين سحبوا درجاتهم إلى المستوى (C). ولم يكتب أي معلم في تقريره ما يفيد درجات فشل إجمالية كما جرت عليه العادة آنفا. وهناك معلمون بأقسام أخرى يفكرون كذلك في حذف الدرجة (D) تدبّر ذلك: إن كان صفك قائمًا على المعايير، فما الذي ستقوله الدرجة (D) عن مستوى تحقيق التلاميذ للمعايير؟

ويكن تفسير مستوى "أسفل القاعدة" كذلك بأنه "التعسّر" في تحقيق المعايير أو إنجاز الأهداف التعليمية". فعندما يرى التلاميذ أية درجات حتى لو كانت هذه الدرجة هي (F)، فإنهم يعتبرون عملهم تامًّا ومنجزًا. أما إذا أعطيت للتلميذ درجة بعبارة "لم يحقق بعد"، فهذا يُوحي بأنه من المتوقع أن يواصل التلاميذ تعلمهم: إننا لا نضرب بما تعسرنا في تعلمه عرض الحائط ثم نمضي قُدُمًا.

واضح ومحكم ومقنع

إن إدراجك كلمات "واضح" و"محكم" و"مقنع" منذ المستهل، سيضع عنك الكثير من الأحزان لاحقًا. وفي كلمة "واضح" أن يجد أي إنسان عاقل بفحص عمل الطالب، الدليل على أن التلميذ قد حقق المعيار. ومن هنا نقطع على التلاميذ فرصة القول: "لو أنك نظرت بين الأسطر"؛ أو "إنما قصدت قول..." وما إلى ذلك. أما "محكم" فتعني أن يكون العمل كاملاً ومنقحًا ومُقدمًا للمعلم بالشكل المطلوب، شريطة أن يكون ذلك على مدار المقرر ككل وليس الأسبوع السابق فحسب أو على مدار لحظات، بل بشكلٍ دائم. وأما كلمة "مقنع" فرغم مشابهتها لكلمة "واضح" إلاّ

أن بها معنىً إضافيًا، وهو أنه لابد من وجود دليل كافٍ على الإنجاز. فحلُّ إحدى مسائل الرياضيات، أو كتابة فقرة خاوية من الأخطاء، لا تقدم دليلاً مقنعًا على نحو كافٍ.

وليست الحقائب التعليمية مجرد مختارات معبرة عن الكم، بل عن الكيف كذلك. وعندما أقوم بشرح الحقائب التعليمية للتلاميذ يكون كلامي مصحوبًا دومًا بذكر أمثلة من مجتمع العمل. ويكتب "ديفيد ثورنبيرج" عام 2001 في كتابة "الأسس الجديدة: التعليم ومستقبل العمل في عصر الاتصالات"، مسلطًا الضوء على الإنتاجية العالية المتمثلة في القدرة على ابتكار منتجات مرتبطة بحاجات المجتمع وذات جودة عالية، كواحدةٍ من أهم متطلبات بيئة العمل في القرن الحادي والعشرين. فليس كافيًا أن يعمل الموظفون باجتهاد طيلة ساعات العمل، بل يتحتم عليهم إنتاج عملٍ عالِ الجودة طيلة الأسبوع كله. وهذا هو الحال ذاته مع التلاميذ.

وفي دراسة أخرى ممتعة للغاية، وجد الباحثون أن 20.9% فقط من تلاميذ المرحلة الثانوية الحاصلين على "مستوى الكفاءة"، "أو أقل قد حققوا أية درجة (AA أو أعلى) (Rosenbaum 2001). وهذا بعد مرور ثمان سنوات أو التخرج من المدرسة الثانوية إذن كيف يعمل تلاميذ التعليم الثانوي، وما العادات التي يكتسبوها على وجه التحديد، والتي تؤثر على دخولهم المعيشية باقي حياتهم سواء التحقوا أم لم يلتحقوا بالكلية. وهلمَّ الآن لنكتب على تلاميذنا بإعطائهم درجاتٍ مفخمة لا تعبر عن تعلمهم ولا ينبغي أن نتخرص عليهم كذلك بمنحهم نقاط خاصة بأنشطة غير متعلقة أصلاً بالأهداف التعليمية (نجحت في كيمياء المرحلة الثانوية لا بإجادة المنهج، بل بتعليق ملصقات معتمدة إضافية كل أسبوع). إنني لا أقول إن السلوك غير المعرفي لا يدخل في الحسبان، بل هو كذلك وأكثر. فمعدلات التغيب والمقدرة على مواكبة الآخرين والمسئولية الشخصية، كلها أمور تؤثر على العمل الأكاديمي للتلاميذ. س

وتظهر حقيقة المختارات التعليمية بما تحويه من أعمال تأمّلية نوع عمل التلاميذ، وكذلك كم قراءاتهم وكتاباتهم وتفكيرهم. وإذا صَحَّت المعلومات القائلة بأن التلاميذس يكتسبون اثنين بالمائة فقط من المعرفة التي سيحتاجونها على مدار

حياتهم، في مرحلة تعليمهم الثانوية، بات لزامًا علينا حينئذ أن نركز جل اهتمامنا على نوعية تفكير التلاميذ، وتقديم فرص متنوعة لتنمية المهارات والتفكير الناقد العميقة (Barth 2001) والحقائب التعليمية تساعد في هذا الصدد.

الدليل

علاوة على الأهداف التعليمية، أقدم كذلك قائمة بالإبداعات التي يمكن للتلاميذ تقديمها لإظهار إجادتهم. وتتناول القائمة الموجودة بالشكل (6 – 2)، ونقدم أمثلة على أشكال التقويم تأمل طرائف أخرى يمكن للتلاميذ أن يظهروا من خلالها إجادتهم لهذه المعايير. وينبغي أن تكون المهام التي تفرضها مخاطبة للمعايير المستهدفة ومُقدِّمة فرصٍ عديدةٍ لإظهار إجادتهم لها. وقد يُستخدم إبداع واحد لمخاطبة أكثر من معيار.

الدليل
المعيار(1): أن يستخدم التلميذ أعراف اللغة الإنجليزية كتابة وحديثًا على نحو محكم وصحيح.

* يجب أن تُظهر جميع النسخ النهائية المدرجة في الحقيبة الاستخدام المحكم للإنجليزية القياسية كفاية.
* يجب أن تُظهر العروض الشفهية والمجهَّزة الاستخدام المحكم والصحيح للإنجليزية القياسية، حديثًا، فيما يناسب السياق الأكاديمي.

المعيار (2): أن يقرأ التلميذ مليون وربع كلمة كل عام.
* قراءة السجلات
* محادثات الكتب.

* المناقشات المكتوبة أو المنطوقة حول الأفكار الرئيسية بالنص أو أية أفكار أخرى متعلقة.

* نتائج اختبارات القارئ المُعجّلة.

* المقالات.

* تقارير الكتب.

* القراءة التأملية لمداخل من الصحف.

* المنظّمات البيانية.

* قراءة الصحف.

* الأعمال الفنية استجابة للنصوص المطبوعة.

* البطاقات الملحقة بحواشي الكتب.

* وأشياء أخرى تكون وفقًا لما يتفاوض عليه المعلم والتلميذ.

أشكال التقويم

* الاختبارات القصيرة.

* الامتحانات.

* المقالات.

* مشاكل أصلية مصحوبة بالحلول.

* الواجب المنزلي.

* إعداد وشرح مهارة تدريس أحد الدروس.

* مشروعات المجموعة

ويتجلى التدريس المراعي للفروق الفردية بشكلٍ طبيعيّ حينما تكون أشكال التقويم مفتوحة الطرق على نحوٍ أكبر وتتيح حرية الاختيار للتلاميذ حاول إدراج بعض أساليب تقويم الأداء تضم عناصر القراءة والكتابة والحديث والاستماع.

اكتب مفردات التقويم المفوضة من قبل الولاية في بطاقة (يجب على الجميع إدراجها) واكتب المفردات التي تتيح للتلاميذ حرية الاختيار كذلك. إنني غالبًا أدفع تلاميذي لكتابة العديد من المقالات، وأعرض لهم أحد موضوعين وأخيّرهم لكتابة أحدهما.

لقد قام اتحد شيكاغو للبحوث المدرسية (The Consortium on Chicago School Research)، بالنظر في عينة من أعمال التلاميذ على نطاق التعليم الابتدائي. فتبيّن أن المنهج كان مناسبًا للصفوف الابتدائية، بَيْدَ أن العمل المكلفين به كان يتدنى تحت "مستوى القاعدة" باستمرار كلما مضى التلاميذ قدمًا. وفي المدرسة الثانوية كانوا يقدَّم يكلّفون غالبًا بإنجاز أعمال المستوى العالي من المرحلة الابتدائية. فلا عجب وقتئذٍ أن ينزوي التلاميذ عن التعلم. وحينما لا تثير الأعمال أي تحدٍّ فلا متعة فيها.

تحقّق من منهجك ومهامك بمضاهاتها بمعايير الولاية الخاصة بمستواك الصفي. ثم تحول إلى الأهداف المنشودة فقد يصل التلاميذ لدرجات متفاوتة من الاستعداد للاضطلاع بالعمل، لكن تجد أن الأهداف في الوقت ذاته ثابتة لجميع التلاميذ فبعضهم سيحتاج منك المزيد من الوقت والمساندة. والبعض الآخر سيحتاجون كذلك بل المزيد من الجهد على نحو يفوق مجهوداتهم الماضية، وهي حقيقة سيقرها الكثير من تلاميذك حينما تخبرهم بما سلف ذكره في هذه الفقرة. ويرتبط نجاح التلاميذ بدقة المنهج.

الأهداف السلوكية

إن تلاميذنا بالمدارس المتوسطة والثانوية في سنواتهم التشكيلية التي تنمو

فيها معظم عاداتهم بشكلٍ لا شعوري من ردود أفعالهم للمؤثرات الخارجية كالأقران والإعلام والأشياء "الأنيقة" التي يحبون فعلها. فعلاوة على مساعدة التلاميذ على إجادة المنهج، بإمكاننا لعب دور حيويّ في مساعدتهم على تنمية المهارات السلوكية بشكل فعلا، وكذلك التخلص من السلوكيات السلبية التي تعوق التعلم. ولسنا مضطرين لنصبح علماء نفس سلوكيين لنضطلع بهذا الأمر، فما عليك سوى أن تكون معلمًا متأملاً تهتم بالجوانب الكلية لشخصية الطفل.

إن التفكير في الشيء الذي أود أن يعرفه تلاميذي ويقدرون على فعله منذ خمس أو عشر أو ثلاثة عشر سنة منذ الآن قد زاد وعيي بأهمية صياغة الأهداف السلوكية. فقمت بفحص قائمة "ثورنبيرج" لمهارات القرن الحادي والعشرين ثم كيفتها مع سلوكيات الصف:-

- التفكير الابتكاري والتكيف = الانخراط والاستمتاع.
- مهارات التفاعل بين الأشخاص والمسئولية الاجتماعية = تفاعلات الصف.
- الإنتاج العالي = التجهيز والحضور.

تدعم الأهداف السلوكية التعلم وتُدرج منذ البداية الفصل الدراسي أو المقرر بالحقيقة التعليمية. وعند مراجعة الحقائب، يقوم التلاميذ بالتأمل في أهدافهم الأكاديمية والسلوكية. وهي جزءٌ من مناقشة المؤتمر الذي يقوده التلاميذ. (تذكرة: بإمكان التلاميذ إلحاق المنشور المحتوي على الأهداف السلوكية بملفهم المانيليّ – وليس عليك أن تفعل ذلك لهم بنفسك).

صِغْ مؤشرًا تحليليًا، أو استخدام المثال الموضح بالشكل (6 – 3) كوسيلة لقياس الأهداف السلوكية.

إنني أستخدم المؤشر التحليلي السلوكيّ أثناء أول مؤتمر يعقده التلاميذ. فهو وسيلة في غاية الفاعلية في مساعدة التلاميذ على ربط سلوكهم بالنجاح الأكاديمي أو نقص النجاح. لكن كما هو الحال مع الأهداف التعليمية، يحتاج التلاميذ معرفة الهدف مسبقًا حتى يعرفوا ما المتوقع منهم والهدف الذي ينشد منه. فالأمر فالمسألة هنا هي مسألة وضع هدفك نصب عينيك منذ بداية الطريق.

التأمل: الطريق المفضي إلى حقائب تعليمية مثمرة ذات معنى

تسجيل الحقائب التعليمية الخاوية من التأمل مجرد سجلٍ حافلٍ بالقصاصات، أو مستودع آخر يحوي أعمال الطلاب، أو مكان لا يختلف كثيرًا عن قاع الحقائب التي يحملها التلاميذ على ظهورهم، أو مجرد مُنشّق. لكن حينما يَضحي التأمل جزءًا لا يتجزأ من الحقيبة التعليمية، فإنها تصير وسيلة ديناميةً داعمة للتعلم عالي الجودة. والأكثر من ذلك أهمية أنها تحوّل المهام الصفية من شيءٍ يفعله المتعلمون لإرضاء المعلم والحصول على الدرجة، إلى أداةٍ لمعرفة كيفية التعلم.

ويجب أن يُخصَّص للتلاميذ – ونحن كذلك – بعض الوقت في خضم اليوم الدراسي يتوقفون فيه عن العمل ويشرعون في التأمل في ما فعلوه. فهذا الوقت يُمضي في تحليل مدى ما أحرزوه من تقدم في إجادة الأهداف التعليمية والسلوكية. ويُمضي كذلك في صياغة التلاميذ لأهدافهم الشخصية لكيفية مواصلة عملهم ابتغاء إجادة الأهداف وما فوق ذلك.

التأمل الأول: توقَّفْ وفكِّره

في غضون الأسابيع الأولى من المقرر، بينما تشترك أنت وتلاميذك في ترسيخ المعايير الصفية وبناء المجتمع الصفي وتحديد الأهداف التعليمية وتناول المنهج؛ ارشِدْ التلاميذ لوضع أعمالهم في ملفاتهم احتسابًا لفحصها لاحقًا. وبالنسبة للتلاميذ الذين لم يسبق لهم استخدام الحقيبة التعليمية، وضِّحْ لهم أنها عبارة عن مختارات من الأعمال وأنهم سيتعلمون المزيد بمرور الوقت وستجد أن التلاميذ الذين خبروا الحقائب من ذي قبل مستمعين ومتطلعين بشغف لاستخدامها مجددًا.

المؤشر التحليلي السلوكي

السلوك	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
احضرُ الصف بانتظام وفي الوقت المناسب				
أجلبُ المواد بما فيها الكتب الدراسية، وذلك وفقًا للمطلوب.				
أتمُّ المهام الصفية والواجبات المنزلية على نحو لائق.				
أشارك بتقديم الأفكار وطرح الأسئلة.				
أصغي للآخرين وأبني على أفكارهم.				
أدعم بنية التعلم عبر السلوكيات الإيجابية الغير مشتتة.				
يُسمح بنسخة بفرض الاستعمال الصفي. 2005 من كتاب "أدرين ماك كرسكنر": "حوار مباشر مع معلم اليوم": طرائق التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم (دار Heinemann للنشر).				

وعامة ما يكون أول تأمل لنا بعد مضي حوالي أربعة أسابيع من المقرر، بعد تراكم بعض المهام وترسيخ الثقة فيها بيننا. وتعتبر أيام التأمل تلك فرصًا نفيسة لك كذلك، إذا تتحفك قسطًا من الوقت للنظر فيما كنت تدرسه وتحليل مدى فعاليته: وقسطًا آخر من القوت للنظر في أهدافك وتقرير إن كانت تحتاج إعادة صياغة أو

توسيع أو تبديل أو إلغاء وإنه لمن الأهمية بمكن أن تتريث عند هذا التأمل الأول لتشرح للتلاميذ كيفية استفادتهم من التأمل في أعمالهم. ثم أتحْ لهم فرصة كافية للتفكير بما أنجزوه من عمل وما ارتسم على أفعالهم من سلوك، واترك وقتًا إضافيًا لصياغة أهداف جديدة.

إن الحقائب التعليمية بما يصاحبها من تأملات لأمورٍ في غاية الخصوصية. إذ تعكس ما الذي تفعله في صفك والذي تفضله والمثال الموضح بالشكل (6 – 4) مقتبسٌ من صفي الذي أدرّس له فنون اللغة الإنجليزية بالمستوى الصفي التاسع، ويعكس الشكل ما الذي كنا نفعله آنذاك. لاحظ كيف تصبح التأملات أكثر تعقيدًا كلما مضى الفصل الدراسي قُدمًا.

النمذجة

لن يتمكن معظم تلاميذك من كتابة فقرة تأملية عن عملهم قبل أن تقدم لهم نموذجًا ومثالاً. فمن المحتّم عليك تقديم نموذج يحتذى به قبل أن تتوقع من التلاميذ إنجاز أعمالهم التأملية، وإلاّ حصلت منهم على مجرد حملقات خاوية التعبير أو استجابات لا تزيد أحدها عن السطر الواحد. إنني أحتفظ ببعض الحقائب التعليمية من فصول دراسية سابقة لاستخدمها كمثال، أو ربما أطلب من تلميذ السماح لي باستخدام حقيبته، ثم أستجيب كما لو كنت أنا التلميذ. وأشرع بعدئذٍ في التفكير بصوت عالٍ وكأني أحد تلاميذ الصف، فيما أدوّن ذلك على جهاز المسلاط الرأسي أو شاشة الكمبيوتر.

والنموذج المقتدي به الاستجابة في التأمل الرابع بالشكل (4 – 6) يمكن قراءته كالتالي:-

"اخترتُ تنقيح قصتي الدائرة حول الشارع الذي أقطنه وحينما شرعت في المهمة للمرة الأولى أقتبست كثيرًا من معالم شارع "هاوس أو مانجو"، لكنه لم يكن يشبه فعلاً شارعي. وعند سردي للأحداث بإختصار وعلى نحوٍ مُنقح، بثُّ أكثر أمانة. فكتبت تفاصيل كثيرة عن المعالم التي تراها في شارعي وأضفت كذلك بعض

التعليقات حول جوّ الشارع. ودار معظم الوصف المنقح عني وعما أراه وأشعره حينما أكون في الشارع. إنني اعتقدت في المرة الأولى أن علي فعل ما توده أنهت، فاكتفيت بالاقتباس الآن فأعرف أنك تودُّ أن تصبح كتّابًا حقيقيين أمناء أرجو منك التركيز على الشعور الذي يخالجك عند قراءتك عن شارعي".

أما الاستجابة للتأمل السابع، الخاصة بالدرجة التي تمنح كل فصل سنوي "أي أربع مرات"، يمكن قراءتها كما يلي:-

"إنني أستحق الدرجة (B+) لأنني دائم الحضور ولم أسبب لك متاعبًا قط. وأعلم أنني لا أنجز الأعمال دومًا لذا لا يوجد الكثير منها في حقيبتي التعليمية، لكن أعدك بأنني سأفعل ذلك".

تأمل التلاميذ في أربعة أسابيع منصرمة

الاسم/ .... **التاريخ /.....................**

- **جدول الأعمال (العدد الإجمالي من الجداول الملحقة):................**
- **المفردات اللغوية (العدد الإجمالي الملحق:.............................**
- **قراءة السجل (العدد الإجمالي من المداخل الملحقة):......................**
- **عدد أيام حضور الصف:.................................**
- **عدد أيام التأخير أو الغياب:...............................**

تعليمات: سنركز في هذا التأمل على أول معيارين تعليميين. راجع كل العمل الذي أنجزته على مدار الأسابيع الأربعة الأولى من دراستك هذا المقرر.

1- باستخدام الدليل في حقيبتك، وفي مالا يقل عن فقرة واحدة، مكتوبة في ورقة مستقلة، اشرح ما أحرزته من تقدم في إجادة المعيار الأول. (أن يستخدم التلميذ الإنجليزية القياسية كتابة وحديثًا على نحو محكم وصحيح). أشر إلى مهام معينة مدرجة في حقيبتك. قِسْ ما أحرزته من تقدم ي الإجادة، والمستوى الأعلى من مستوى الكفاءة، وأسفل القاعدة في هذا الوقت. اكتب اذكر خطوات محددة ستتخذها لتصل لمستوى إجادة هذا المعيار.

2- وبالنسبة للمعيار الثاني عُدْ إلى سجلات القراءة الخاصة بك. وفي فقرة مكتوبة بأسلوب جيد قم بمناقشة ما الذي تقرأه حاليًا بخلاف مهام القراءة المفروضة عليك، ولما اخترتها بالذات، وما أكثر القراءات التي تحصل منها على المتعة (أو أقلها إمتاعًا) ولماذا. استخدم سجلات القراءة لدعم الإيجابيات أو تغيير السلوكيات الغير داعمة لتقدمك الأكاديمي.

3- ناقش في فقرة مستقلة أثر حضورك ونشاطها على ما أحرزته من تقدم أكاديمي حتى الآن في حتى هذه اللحظة من الفصل الدراسي. اشرح الخطوات التي ستتخذها لدعم سلوكك الإيجابي أو تغيير السلوكيات الغير داعمة لتقدمك الأكاديمي.

4- اختر أحد الأعمال من حقيبتك التعليمية. وقد تكون المهمة قد خُصِّصَ لها درجة أم لم يخصص. ثم نقِّح أو أتمم العمل أو أدرجه في الحقيبة التعليمية مُلحقًا إلى آخر ما انتهت إليه من أعمال. اشرح في فقرةٍ مستقلة سبب اختيارك تنقيح هذا العمل بالذات، وما النمو الذي أظهرته منذ أن بدأت في المرة الأولى أو منذ إتمامك هذا العمل، وما الشيء الذي تريدني التركيز عليه عند إعادة فحصي لعملك. وأخيرًا، إذا كنت تخصِّص درجة لهذا العمل، فما هي ولما؟ عُدْ إلى المؤشر التحليلي.

5- باستخدام المؤشر التحليلي، خصص لنفسك درجة على عادات العمل (ضع دائرة حول E أو S أو U) ثم أشرح بأسف كلٍّ منها سبب حصولك على هذه الدرجة.

6- باستخدام المؤشر التحليلي السلوكي، خصص لنفسك درجة على التعاون (ضع دائرة حول E أو S أو U) ثم أشرح بأسفل كلٍّ منها سبب حصولك على هذه الدرجة.

7- تأمل كل ما سبق، وكل ما أنجزته في هذا الصف خلال الأسابيع الأربعة الأولى، وخصص لنفسك درجة (ضع دائرة حول A أو B أو C أو F). ثم أشرح سبب حصولك على هذه الدرجة، وأيٍّ منها يمكنك دعمه بالدليل من حقيبتك التعليمية.

8- اختياري: تعليقات إضافية حول أي شيء.

- يقوم التلاميذ بنسخ جداول الأعمال يوميًا، وهم مسئولون عن إضافة عشر كلمات مما قرأوه أسبوعيًا، نقرأ يوميًا إما في الصف أو خارجة، ويحتفظ التلاميذ بسجلات القراءة. العمل التأملي الملحق بالحقيبة التعليمية هو فقط الذي يمكن اعتباره دليلاً هو وأي أعمال أخرى ملحقه. لا أكافئ العلم الذي يأتي متخلفًا. لا أحصي أو أفحص كل الأعمال، لكن أفحص سريعًا أعمالهم كي أدفعهم لابتغاء الدقة فيما يكتبون من تقارير.

يُسمح بنسخة بغرض الاستعمال الصفي. 2005 من كتاب أدلين ماك كرسكنر: "حوار مباشر مع معلم اليوم: طرائق التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم". (دار هايني Heinemann) للنشر.

التعليقات حول التأمل الأول:

إن التفكير بطرائق تفكيرك وتعلمك نشاطًا عالي المستوى، وواحد من النشاطات التي لا تمارس كثيرًا. كن متوقعًا أن التأملات الأولى ستكون بسيطة. فالتلاميذ الذي لا ينجزون أعمالهم على أفضل وجه غالبًا ما تكون تقريراتهم عن درجاتهم مُفخمة (كما في استجابة التأمل السابع الأنفة)، وقد يفوتهم الاستشهاد بالأدلة كلية. فلا يتأسى. واعلم أن مستواهم سيبدأ في التحسن فعلاً عند شروعهم في التأمل الثاني بعد خمسة أسابيع أو نحوه من مضي الفصل الدراسي.

وفي حالة وجود درجة مفخمة، فإنني أقوم كما في المثال السابقة بكتابة الردّ التالي: "بحثت عن دليل لدعم درجتك (B) التي قررتها لنفسك، لكني لم أجده. وبناءًا على الدليل الموجود بهذه الحقيبة التعليمية اعتقدت أنك كنت تستأهل الدرجة (F) في الفترة الأولى لتخصيص الدرجات. وإذا كنت قد أخطأتُ، فما عليك إلا أن تأتي بالدليل سأغيّر درجتك". وهذه الطريقة، بشكلٍ عام، تجعل التلميذ يدرك الأمر، كما أنها طريقة مراعية للشعور وتفضي للمزيد من العمل من جانب التلميذ في المرة المقبلة.

إن التغذية الراجعة التي تقدمها التلاميذ لبالغة الأهمية. وعندما كنت أعمل مدرسة بإحدى مداس التعليم الثانوي، كنت أستجيب بالسخريّة لعمل التلاميذ بكتابة: "لابد وأنك كنت تمزح"؛ لكن الحقيقة هي أن التلاميذ الذين يخصصون لأنفسهم درجة مفخمة لا يمزحون. فهذه الدرجة التي أعطوها لأنفسهم تعتمد على ما تقلوه في الماضي. إن السخرية أمرٌ باعثٌ على التباغض، ولا مُتسع لها في الصف، ولا تساعد التلاميذ على المضي قدمًا نحو تحقيق الهدف المنشود. فاعلم أن التلاميذ يصغون لكل ما نقول ونفعل، فراع ذلك.

وأحيانًا يكتب التلاميذ تقارير تبخس مجهوداتهم، فأستجيب بكتابة: "لقد حددت أنك تستحق الدرجة (C)، لكن بناءًا على الدليل المقدّم، أعتقد أنك كان ينبغي عليك تحديد الدرجة (A) أو (A-). بَيْدَ أنني أسترك الدرجة التي اخترتها هذه المرة. إن كنت راغبًا في إعادة التأمل، فافعل ذلك من فضلك وعبِّر عنه كتابة". إن هدفي هو أن يحلل التلاميذ أعمالهم ويقيموها بدقة، وهي مهارة هامة سيحتاجونها سائر حياتهم. إذا كانت فترة تخصيص الدرجة تعتمد على التسجيل الدائم، فإني أسجل الدرجة المُحرزة. ولست رغبة في تعريض المستوى الأكاديمي U لتلاميذي للخطر.

إن التلاميذ الذي يؤدون أعمالهم على ما يرام هم غالبًا الذين يبخسون جهودا أهم بتقريراتهم، أما التلاميذ الهامشيون فيميلون للتفخيم لقد أثارت هذه الظاهرة اهتمامي حينما حاولت تحديد نوعية استجابة التلاميذ للمرة الأولى. وكنت قد قرأت فيما قرأت سابقًا أن الأناس الأكفاء غالبًا ما يحاسبون أنفسهم ويتهمون أنفسهم دومًا التقصير. وعلى الصعيد الآخر، أما الأناس المقصرين فنادرًا ما يحاسبون أنفسهم، لأن بهم من التقصير ما يمنعهم عن معرفة أنهم مقصرين. كانت ردود فعل التلاميذ حيال تخصيص الدرجات لأنفسهم متماثلة كثيرًا. تأمل ما يلي:-

"توضيح دراسات صفات التلاميذ العارضة – فيما يخص تفسيرهم لنجاحهم أو فشلهم – أن التلاميذ الناجحين يميلون لعزو ناجحهم إلى العوامل الخارجية كالمجهود (الذي بإمكانهم التحكم فيه) والمقدرة (الخارجة عن تحكمهم)؛ ويعزون فشلهم إلى العوامل الخارجية مثل سوء الحظ، ومجابهة صعوبة في أحد أسئلة الاختيار، أو خطأ اقترفه المعلم في تخصيص الدرجة. وإيمانهم بأن بذل المجهود يفضي للنجاح يدفعهم لبذل المزيد من المجهود عندما تجابههم تحديات تعلمية. أما التلاميذ الغير ناجحين، على الصعيد الآخر، فيميلون لعزو نجاحاتهم إلى العوامل الخارجية مثل الاختيار السهل أو الحظ الموفق، ويلقون بلائمة فشلهم على العوامل الداخلية الخارجة عن تحكمهم مثل كافتقارهم إلى المقدرة. فهذه الصفات المَعزوّة تدفع التلاميذ الغير ناجحين إلى استنتاج أن بوسعهم عمل القليل الغير ناجحين إلى استنتاج أن بوسعهم عمل القليل لرفع مستوى إنجازهم". (Kosminsky and Kosminsky 2003).

وإنه لمن الأهمية بمكان أن يفطن التلاميذ للعلة والمعلول من سلوكهم إن كنا نأمل مدّ يد العون لتلاميذنا المنخفضي الأداء وإن كنت تؤمن أن ما تفعله لن يؤثر في حواصل تعلم، إذن فلا داعي أن تحاول أي سلوك مختلف، فالسلوكيات الموجودة كافية لك.

ورغم إدراكي هذه الحقيقة، إلاّ أنني أُصاب بالدَهش مرارًا حينما أرى التلاميذ متدني الأداء بالكاد يربطون بين المجهود والنتائج. وفيما كنت أشرفُ على أحد معلمي الرياضيات، طلبت من تلاميذه التأمل في عمل الأسبوع كله. فدوّن التلاميذ عدد الأيام التي حضروا فيها الصف (وكان الحضور ضعيفًا للغاية في ذاك اليوم) وعدد مهام الواجب المنزلي التي أنجزوها. ثم أحصينا النّسب المؤية بناءًا على عدد أيام الصف التي حضرها التلاميذ، وعدد الواجبات المنزلية المخصصة. فاندهشنا جميعًا عندما رأينا أن النسب المئوية لا تزيد عن 20% أو 30%. ثم انتقلنا إلى أوراق اختيار الإجابة على اختيار الوحدة التي خصصت درجاتها، وطلبنا منهم مقارنة النسبة المئوية لحضورهم والواجبات المنزلية المنجزة بالنقاط التي أحرزوها في الاختيار. فلم أندهش أنا أو المعلم من وجود علاقة شديدة بينما، لكن التلاميذ أصيبوا بالدَهَش.

ورغم أن تلاميذ صف الجبر هذا كان معظمهم يكرر، لم يربطوا يتوصلوا إلى أن ممارسة الرياضيات كإنجاز الواجب مثلاً تؤثر على تعلمهم. فلقد رأوا أن المجهود المنزلي والاختبارات حدثان غير ذي صلة. أما التلاميذ القادمون من بيئات غنية أكاديميًا، يقدمون إلى المدرسة مفطنين إلى هذه الحقيقة. لكن ثمّ تلاميذ آخرون كثيرون لا يفهمون ذلك. فهم بحاجة إلى تعليمهم بشكل مباشر أن استخدام الاستراتيجيات الفعالة، بالمدرسة أو البيت، حينما تتحدّ مع مجهوداتهم، فسيجنون النجاح، في المدرسة أو العمل. والتأمل في الدليل الوارد بحقائبهم التعليمية يسد الفجوة في إدراكهم بين العلة والمعلول.

قيمة التأمل

إن تغذية تفكير التلاميذ بتعلمهم يحوّل مسئولية التعلم من على عاتق المعلم إلى عاتق التلميذ. وعندها بدلاً من قول "لم يدرس لي المعلم"، سيقول التلاميذ "ما الذي فعلته والذي لم أفعله لإنجاز هذه المهمة، أو تعلم هذه المهارة؟" ويستغرق التأمل وقتًا طويلاً إذ يحتاج المعلم لتقديم البناء الكلي لهذا النشاط وتوفير النمذجة التي يهتدي بها التلاميذ، قبل أن يترك عنان التفكير لتلاميذه. إن منّا من هو شغوفٌ للتحدث عن كل لحظة. ولا يجب أبدًا أن يكتب أن لحظة ما "لم يفعل فيها شيئًا". كما يسعد التلاميذ لإلقاء الحمل علينا نفعل كل شيء.إنني أتذكر أستاذي في "صف أساليب إعداد المعلم" حين أخبرنا أن نكتب مجموعة من الأعمال على السبورة قبل دخول التلاميذ للصف، وأن نخطط لأكثر مما يسعنا إنجازه ولذا لن نقف ذاهلين من وقت الفراغ المتبقي، ثم نختم الصف بنشاط. فالوقت ليس لمجرد التدبر فيما كنا نفعل أو في ما تعلمنا، أو ما نود تعلمه: لكن المقصود هو أننا أثناء التأمل نعزز التعلم وندفع بتعلمٍ جديدٍ إلى المعارف بعيدة المدى.

صحيفة التعلم

بدلاً من إضافة المزيد من المعلومات عند نهاية كل حصة دراسية، فكِّرْ في السماح للتلاميذ بالكتابة اليومية أو الأسبوعية في صحيفة التعلم. إنني أطلب من تلاميذي – سواء أطفال أم كبار – بشرح شيءٍ تعلموه في الصف وشيءٍ ناقشناه أو درسناه وما زال يجول بخواطرهم أسئلة حوله، أو يودون معرفة المزيد. ولهذا الأسلوب فوائد جمّة؛ أولها أن التلاميذ محاسبون على الانتباه وتعلم ما بالفعل، وبذلك يتحتم عليهم الانخراط في الأنشطة بنشاط وثانيها أن ذكر ما تعلموه يعزز تعلمهم. وثالثها أننا في اليوم التالي بإمكاننا البدء بأسئلتهم التي باتت بلا إجابة.

إن سؤال التلاميذ في مستهل الحصة عن إن كان ثمّ شيءٍ في الدرس السابق لم يفهموه قد لا يفضي إلى نتائج إيجابية. فالشيء الذي أخفقنا في تعلمه لا نتذكره، وهناك احتمال كبير في عدم التساؤل بصدده. لكن إذا كنا قد كتبنا الأشياء

التي لم نتأكد من استيعابنا إياها، فبوسعنا إذن السؤال وطلب الإيضاح في الفرصة التالية.

ويمكن أن تكون صحيفة التعلم جزءًا من مختارات حقائب التلاميذ التعلمية. وربما يرجعوا إلى ما سجلوه أثناء الفصل الدراسي كدليل إضافي على تعلمهم.

التأمل الثاني

لقد كانت فترة الدراسة في المدارس التي درّستُ بها عشرين أسبوعًا لكل فصلٍ من الفصلين الدراسيين بالعام الدراسي. ويدوم مقرر فنون اللغة الإنجليزية بداية من المستوى الصفي السادس حتى المستوى الصفي الحادي عشر، على مدار أيام الفصلين الدراسيين. ونظرًا لأن لدينا أربعة تقارير لتقييم الدرجات كل فصل دراسي، فإننا نجزي تأملات الحقائب التعليمية بشكلٍ يجعلها تتزامن مع فترات تقييم الدرجات، ثمان مرات كل عام. فبينما ينهمك تلاميذي في تحليل وتقييم تقدمهم، تُتاح لي الفرصة لعقد مؤتمرات مع تلاميذ معينين، أو لتخطيط الدروس، أو إلقاء نظرة عجلى على أوراق عمل التلاميذ، أو الكتابة في صحيفة تعلمي. وبالنسبة لأول تأمل بدرجة التلاميذ في مختارات حقائبهم، أكون أنا المستمعة الوحيدة، أما فيما يخص تأملات منتصف الفصل الدراسي ندعوا الأباء لحضور المؤتمرات التي يقودها التلاميذ، ويكون ذلك عندما يكون التلاميذ قد حققوا قفزةً في تقدمهم. (انظر الفصل التاسع: "مؤتمرات التلاميذ").

إن عينة مراجعة الحقائب التعليمية بعد مضي عشرة أسابيع على الدارسة الموضحة بالشكل (6 – 5) تعكس الأعمال المكلف بها تلاميذ المستوى الصفي التاسع الذين أدرّس لهم فنون اللغة الإنجليزية خلال فصل دراسي معين. لم يكن هناك سنتان متشابهتان قط. وبالمثل ستكون مختارات حقيبتك مُعتكسة بين سائر الحقائب الأخرى بصفك. لقد حاولت في ورش العمل الماضية أن أقدم للمشتركين معالم عامة للحقائب التعليمية لكنها لم تنجح أبدًا. فكون الشيء شديد العمومية يرضي أحدًا؛ أما كونه. شديد الخصوصية قد لا يخطر ببال شخصٍ آخر. وستأتي

فيما بعد مناقشات كثيرة حول كيفية تدريباتك التأملية.

مراجعة الحقائب بعد عشرة أسابيع – المستوى الصفي التاسع لفنون اللغة الإنجليزية

الموعد المحدَّد: الخميس العاشر من نوفمبر. والحقائب المتأخرة لا تُقبل

الاسم/ ....   التاريخ/ ....

أضف إلى حقيبتك آخر عملٍ أنجزته. واستهلّ حقيبتك بالحديث عن عملك لي قبل أي شيء آخر، في شكل خطاب مكتوب.

1- **جداول الأعمال منذ آخر بطاقة تقرير (العدد الإجمالي المضاف):....................**
2- **المفردات اللغوية منذ مستهل الفصل الدراسي (العدد الإجمالي المضاف):.............**
3- **سجلات القراءة منذ مستهل الفصل الدراسي (العدد الإجمالي المضاف):.................**
4- **الدرجات المحرزة في مشروع:...............**
5- **الدرجة المخصصة للصحيفة:................**

تعليمات: راجع كل الأعمال المدرجة بحقيبتك. وفي ورقة مستقلة اكتب إلي خطابًا بلغةٍ سهلة من فقرة أو أكثر، بحيث تستجيب كل جملة من خطاب لكلٍّ مما يأتي:-

1- ناقش التقدم الذي تحرزه (أو تأخرك في التقدم) في قراءتك الخارجية. متى تقرأ؟ كم عدد مرات قراءتك؟ ما الكتب التي قرأت؟ ما الذي استمتعت بقراءته والذي لم تستمتع به، ولماذا؟ ما الذي تنوي قراءته لاحقًا؟
2- ناقش دروسك (الذي فعلت) في مهمة اللغز الدرامي الموزعة على المجموعات، التي انتهت منها لتوك. إن كنت المعلم، ما الدرجة التي ستعطيها لنفسك على إسهامك في مجموعة عمل هذا المشروع ولماذا؟
3- ناقش عاداتك في العمل. متى تؤدي الواجب المنزلي؟ ما نوع المهام التي تساعدك على التعلم بشكلٍ أفضل، ولماذا؟
4- قدّم لنفسك نصيحة ثم وضح سبب إتباعك هذه النصيحة أو عدمه.

5- اختر اثنين من المعايير التي لم يتم تناولها في تأمل الحقيبة التعليمية السابقة، وصِفْ تقدمك في إجادة كل منها. اذكر الخطوات التي ستتخذها للوصول لمستوى الإجادة. ارجع إلى الدليل في هذه الحقيبة التعليمية لدعم استجابتك.

6- بالرجوع إلى المؤشر التحليلي السلوكي، ما الذي تعلمته من إصغائك للتلاميذ الآخرين؟ أشرْ إلى أحداث خاصة كلما أمكن ذلك.

7- فكر في الدليل وخصص لنفسك درجة في عاداتك في العمل (ضع دائرة حول E أو S أو U) واشرح سبب حصولك على هذه الدرجة.

8- أعط لنفسك درجة على التعاون (ضع دائرة حول E أو S أو U) واشرح سبب حصولك على هذه الدرجة.

9- وأخيرًا تأمل كل ما سبق وجميع ما أنجزته من أعمال على مدار الأسابيع العشر الأولى من هذا الفصل، ثم خصص لنفسك درجة (بوضع دائرة حول A أو B أو C أو F). ووضح سبب حصولك عليها.

10- اقتراحات لما تود دراسته في منتصف هذا الفصل الدراسي.

11- اختياري: تعليقات أخرى.

يُسمح بنسخة بغرض الاستعمال الصفي. (2005) من كتاب أدرين ماك كرسكنر: "حوار مباشر مع معلم اليوم": طرائق التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم. (دار Heinemann للنشر).

شكل (5 – 6) مراجعة الحقائب بعد مضي عشرة أسابيع

المؤتمرات التي يقودها التلاميذ

إن تأمل التلاميذ في أعمالهم بعد مضي عشرة أسابيع (أو منتصف الفصل الدراسي) هو الأساس الذي يقوم عليه المؤتمر الأول للتلاميذ (انظر شكل 6-6). وللإطلاع على وصفٍ مفصلٍ لهذه المؤتمرات ارجع للفصل التاسع" مؤتمرات التلاميذ".

المؤتمرات التي يقودها التلاميذ نهاية العام

إن مؤتمر التلاميذ المنعقد نهاية العام ليخدم غرضًا هامًا. فأثناء هذا المؤتمر يبرر التلاميذ درجاتهم النهائية والدرجات التي حصلوا عليها وارتقائهم إلى المقر الدراسي التالي. وتعتمد الدرجات النهائية على ما حققه التلاميذ من تعلم. وقبل المؤتمر يكون التلاميذ قد نظموا حقائبهم التعليمية (انظر شكل 6 - 6) وباتوا مستعدين لعرض ما تعلموه والدرجة التي أحرزوها، ويشترك الأباء في هذا الحوار وفي عملية اتخاذ القرار. ومن وقاع خبراتي في ارتقاء أبنائهم إن لم يجيدوا مادة المقرر الدراسي. وهناك احتمال كبيرٌ كذلك في أن يعتبر الآباء أبنائهم مسئولين عن ارتقائهم، حينما تعتمد الدرجات والارتقاء مباشرة على الدليل الملحق بحقائب التلاميذ. (انظر الفصل التاسع: (مؤتمرات التلاميذ) لمزيد من التفاصيل والإشارات عن كيفية عقد المؤتمر).

وقفة وتأمل

كيف ستبدو حقيبتك التعليمية المهنية؟ ما الذي ستختار إدراجه ولماذا؟ كيف ستظهر مختاراتك إجادتك للتدريس بشكل جيد؟ هل هناك متسع للتحسين؟ ما الذي بوسعك الاحتفال به؟ ما قيمة انخراطك في مجتمع مختارات حقيبتك المهنية فيما ينهمك تلاميذك في جمع وتأمل أعمالهم؟ ما الفائدة أو التحدي الكامن في وجود قارئ لحقيبتك المهنية.

تأملات نهاية الفصل الدراسي أو العام

تعليمات للتلاميذ: هذه فرصتك لإظهار ماذا تعلمت في هذا الفصل الدراسي أو العام في اللغة الإنجليزية. نظّم الأدلة في حقيبتك التعليمية لتظهر بأفضل السبل كيفية إجادتك للمعايير. قد تستخدم نفس العمل للحديث عن إنجازاتك في أكثر من معيار.

1. ابدأ بتقسيم عملك إلى مجموعات من الأدلة على تحقيق كل هدف تعليمي، واستخدم بطاقات مختلفة عندما يعبر العمل الواحد عن تحقيقك لأكثر من معيار. (ثبّت ملحوظاتك بملصقات أو استخدم أية وسائل أخرى لإعداد البطاقات).
2. بالنسبة لكل معيار، اشرحْ كيفية إظهار الدليل الذي أوردته في حقيبتك التعليمية لبلوغك مستويات "الإجادة" أو "أعلى مستوى الكفاءة" أو "مستوى الكفاءة" أو "أسفل القاعدة". وتذكر أن عليك تقديم دليل واضح ومحكم ومقنع على تحقيقك لكل معيار.
3. إن كان هناك أي عمل في حقيبتك كنت قد أتممته أو نقحته بعد مرور الموعد الأول لجمع الأعمال، ولم يخصص لعملك هذا أية درجات حتى الآن؛ اشرح حينئذٍ ماذا فعلت ولما ينبغي إعادة النظر في هذا العمل.
4. **في خطابٍ تأمليّ، قم بمناقشة التالي:-**

- مهمة دراسية تظهر قدرتك على التفكير الإبداعي؛
- مهمة لم تفهمها في بادئ الأمر لكنك أجدتها فيما بعد؛
- مهمة أنت دائم التساؤل عنها؛
- مهمة تعلمت منها وتعتبرها هامة لك؛
- واجب دراسي آخر اخترته وكان له معنى لحياتك؛
- أي تعليقات إضافية تختار إدراجها عن المقرر، ومحتوياته، وبيئة

الصف والمؤتمرات وما إلى ذلك. (ملاحظاتك هامة لأنها تساعدني على تحسين أساليبي؛ كما أنها لا تؤثر على درجاتك صعودًا أو هبوطًا).

1. عندما تكون قد قسمت وقيمت الأدلة على تعلمك في حقيبتك التعليمية، اشرح أكنت قد وصلت إلى مستوى "الإجادة الدرجة A) أو (أعلى مستوى الكفاءة (الدرجة B)، أو (الكفاءة الدرجة C) أو تعسرت في ذلك*.
2. راجع سلوكياتك بما فيها الانضباط وإتمام الأعمال المنوطة بك، ثم خصص لنفسك درجات عن التعاون وعادات العمل. فسِّر درجاتك بالدليل.*
3. ملحوظة للقارئ: المصطلحات "الإجادة" و "أعلى الكفاءة" و "الكفاءة" و "أسفل القاعدة" مأخوذة من قسم "إيمنج هاي" لنشر التعليم بكاليفورنيا (Norton and Greco 2002)

يسمح بنسخه بغرض الاستعمال الصفي. 2005 من كتاب أولين ماك كيرشنر: "حوار جاد مع معلم اليوم: طرائق التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم". (دار هاينمان للنشر).

الفصل السابع

7

عادات العقل:
أسباب السلوك المفضية للنجاح الدراسي

> **لـن يكـون أمّيـو القـرن الحـادي والعشرين هـم غيـر القـادرين علـى القـراءة والكتابة، بل أولئك العاجزون عن التعلم ومحو التعلم، وإعادة التعلم.**
>
> **"ألفين توفلر"**

إن من أهم الأشياء التي أقوم بها كمعلمة هو مساعدة تلاميذي على تشكيل وتعزيز عادات أكاديمية فعالة. فحينما تتكون لديهم عادات أكاديمية إيجابية فإن سلوكهم الصفي يكون داعمًا للتلم – وهذه إحدى الفنيات الخفية للإدارة الصفية. لقد اهتميت بهذا العمل فيما كنت أدرُس سيرة "بنيامين فرانكلين" ثم انتقلت لتدرِّيسها. ويصف "فرانكلين" كيفية إدراجه للعادات السلوكية التي رغب في تناولها، ثم ركز اهتمامه على تقدمه في قراءة صحفية يومية. ويستخدم تلاميذي أسلوب "فرانكلين" في تغيير عاداتهم، وأنا كذلك.

يختار التلاميذ أحد الأشياء التي يودون تغييرها والتي يقع تحت سيطرتهم، ثم يسجلون مدى تقدمهم اليومي مركزين جلّ اهتمامهم على شغل شاغلٍ واحد. فعلى سبيل المثال، قد يودّ التلميذ تكوين علاقة أفضل مع والدته (همٌّ مشترك). ففي الوقت الذي لا يستطيع فيه تغيير سلوكيات أمّة، يمكنه معالجة تصرفاته والتفاعل مع والدته. ويكتب التلاميذ كل يوم عن ما حدث والأشياء التي يفعلوها ويقولوها. وإنني لا أندهش على الإطلاق حينما يكتب التلميذ تقريره في غضون أسبوعين معلنًا أن علاقته بأمه قد تحسنت على نحوٍ ملحوظ. والعادة هي شيء نفعله على نحو متكرر.

والعادات مهمة وتشكّل شخصياتنا. وحالما يدرك التلاميذ أن بمقدورهم التحكم في سلوكهم وأنهم مسئولون عن اختياراتهم؛ سيعرفون أن بوسعهم كذلك إحكام السيطرة على سلوكهم الأكاديمي فحينما نبالي لسلوكياتنا نتمكن من تغيير طرائق تناولنا للأمور أكانت شخصية أم أكاديمية. وليس التلاميذ مجبرين على البقاء بمستواهم الأدائي المتدني إذا كانوا لا يحبونه.

وإليك الطريقة التي نصطاد بها التلاميذ: تخيّل أنك مضطر للتفكير كل يوم في الأسباب التي تدفعك للاستحمام أو غسل أسنانك بالفرشاة أو حتى الخروج من مضجعك. إنك تفعل هذه الأشياء لأنها عادة. وعدم الاضطرار للتفكير الأفعال يصرفك للتفكير بأشياء أخرى. فالعادات سلوكيات مُتعلمة ويمكن محو هذا التعلم. وأول طريقة لتناول العادة هي أن نحدّدها. ماذا تفعل ولماذا؟ إذا كانت عادتك هي القدوم من المدرسة ثم تشغيل التلفاز، فسأل عن وظيفة ذلك في حياتك، والحاجة التي تشبعها، والأشياء التي تعوقك عن فعلها. وبناءً على إجابتك يمكنك أن تقرر أما مواصلة ما نفعل أو تغييره. وستغرق التخلص من عادة ما أسبوعين، ونستغرق نفس الزمن لخلق عادة جديدة أيضًا.

إن أفضل شيءٍ فلحنا فيه هو تعليم التلاميذ كيفية الاعتماد والتواكل على المعلمين. فعلى سبيل المثال، أثناء الصفوف التي كنت أحضرها في أساليب التعليم كان يُقال لنا إننا حين نهمُّ بتخصيص مهمة ينبغي علينا وقتئذٍ إخبار التلاميذ بدقة بكل ما نتوقعه منهم، وكانت هذه مُتعلمة لا جل فيها. ثم ينبغي علينا ذلك إخبارهم كرةً ثانية، وكتابة الشروح على المِسلاط الرأسي أو السبورة البيضاء، ونعطيهم منشورًا أو نفحص مدى إدراكهم، ثم نعيد الكرَّة من جديد. فمكمن المشكلة الذي نجحنا فيه بجدارة هو تعليمهم أنه ليس عليهم أن يبالوا وينتبهوا حتى نعيد لهم القول أربع أو خمس مرات. مع العمل أن المقدرة على الإصغاء بانتباه لذو صلةٍ وثيقة بالنجاح الأكاديمي. إننا نسيء إلى تلاميذنا إساءة بالغة حينما نكرر أنفسنا مرات ومرات. فأساتذة الجامعة لا يكررون. والموظفون لا يكررون. والاجتماعات والمناقشات لا تُكرَّر.

وفي محاولتنا "لتغطية المنهج" في غمرة اليوم الدراسي ووطأته، نادرًا ما

نتوقف لندع الفرصة للتلاميذ للتفكير بتعلمهم وكيفية حدوثه، أو حتى سبب تعلمهم. وإذا كنا نريد لمتعلمينا أن يواصلوا تلعمهم مدى الحياة، فإننا إذن بحاجة لتعليمهم هذه المهارة، ولإلقاء مسئولية تعلمهم على عواتقهم. ومن هنا نجد أن الإدارة الصفية الفعالة هي تلك التي تريد تحوي الحقائب التعليمية التأملية التي تكفل الانتباه لعادات الأكاديمية للعقل. وبالإضافة لملاحقاتك وتحليلاتك لحياة التلميذ الأكاديمية عبر حقيبته التعليمية، تأمل في اتباع بعض العادات العقلية المقتبسة من كتاب " Sean Covey": "العادات السبع لأكثر المراهقين فعالية" (Cowey, 1998).

وإليك العادات السبع للمراهقين الفعالين التي أوردها "كوفي" متبوعة ببعض التعليقات والاقتراحات الخاصة بالصف.

1. تحلَّ بالنشاط

تولَّ مسؤولية حياتك. فعلى سبيل المثال يعد عمل الواجب المنزلي قرارًا يتخذه التلاميذ. هل عرفت أن 14% من التلاميذ الحاصلين على متوسط الدرجة "C" بالمدرسة الثانوية سيتخرجون في النهاية من الكلية؟ والمساوي لذلك في الأهمية أن تلاميذ التعليم الثانوي المواظبين على إنجاز الواجب المنزلي، يجنون متوسط 13% على مدار حياتهم فوق ما يكسبه التلاميذ الغير مواظبين. وَيُنخبرْ التلاميذ بالحقيقة: وهي أن العادات هامة وستؤثر على حياتهم إما إيجابيًا أو سلبًا. ساعدهم على اتخاذ القرارات حيال ما ينوون فعله، ثم التخطيط أو اتخاذ الإجراء اللازم لتحقيق تلك الأهداف.

إن طرائقهم في الحياة لتترك متسعًا كبيرًا للاختيار، والاختبار اختيارهم، لا اختيار شخص آخر. وكما رأينا من ذي قبل، فالتلاميذ الذي لا يضطلعون بمهامهم المدرسة على ما يرام يجنحون لإلقاء اللائمة على العوامل الخارجية: "إن معلمي لا يحبني"؛ أو "غطّت أمي في النوم ولم توصلين للمدرسة في الوقت المناسب"؛ أو "فتح أحدهم قُفل حقيبتي وأخذ كتابي فلم أستطع فعل الواجب". وعلى الصعيد الآخر، تجد أن التلاميذ الذين ينهضون بمهامهم الأكاديمية على ما يرام يشيرون إلى

أن أفعالهم كانت مُوفقة: "أنجز واجبي المنزلي يوميًا بمجرد دخولي المنزل"؛ أو "لا أغيب من المدرسة"؛ أو "أوازن بين أوقات اللعب والعلم". أطلب من تلاميذك تحديد شيء واحد يمكنهم حمل مسئوليته، ثم حمّلهمْ هذه المسئولية. ثم وكِّلْ إليهم مسئولية تعلمهم، ومسئولية توفير السبُل المفضية للنجاح.

2. تطلَّعْ إلى مُنتهى الطريق منذ مُستهلّه

حدِّد مهمتك وأهدافك في الحياة. ومن أهم العادات التي تستحق أن ننميها، هي تلك العادة التي نستخدمها في صفوفنا والتي ربما كانت أكثر فعالية، وهي عادة صياغة الأهداف. فليس بوسعك أن تصل لهدفك إن كنت لا تعرفه أصلاً. بَيْدَ أنك ستتمكن من بلوغ هدفك حينما نحدِّد أهداف الفصل الدراسي، وحينما نخبر التلاميذَ مسبقًا أهداف الفصل الدراسي أو العام، وعندما نحدِّد أهدافنا الشخصية. ساعدْ تلاميذك على تحديد الهدف الأكاديمي الذي ينشدونه في الصف. فإذا كانوا يبتغون الوصول لتحقيق النقطة (A) ما الذي يتحتم عليهم فعله لبلوغها؟ النجاح لا يحدث مصادفةً. فرغم انتشار عروض الألعاب ورواج الملايين من إعلانات الخط وورق "اليانصيب"، إلا أنه يندر أن يسقط النجاح في حُجرك وأنت جالس لم تحرك ساكنًا. إنما يتأتى النجاح بعد التخطيط والعمل الدءوب. ساعد التلاميذ على تحديد هدفٍ ما ثم اذكر لهم بوضوح الخطوات التي يتعين عليهم اتخاذها لبلوغه.

3- رتِّبْ أولوياتك

ابدأ بأولوياتك، وأنجز أهم الأعمال أولاً. وهذا عكس التسويف. فالتسويف عادة سيئة، وتتضمن اهتمام المرء بفعل الأشياء الأسهل أو الأكثر متعة أولاً، كأكل الشيكولاته أو مشاهدة التلفاز، وذلك بدلاً من الأشياء الهامة في ذاك الوقت كممارسة الرياضة مثلاً. وتنطبق قاعدة ترتيب الأولويات على أمور كثيرة منها التحدث في الهاتف مع الأصدقاء أو إتمام الواجب المنزلي. أنجزْ الواجب المنزلي أولاً ثم افعل الأشياء الأقل أهمية تباعًا، وفقا لمساعدتها إياك على بلوغ هدفك. أما إذا قلبنا

الأوضاع وجعلنا الأشياء الأخيرة في الصدارة، فنادرًا ما سنلتفت للأولويات وقتئذٍ فبعد قضاء ساعتين في مشاهدة التلفاز والتحدث في الهاتف، من ذا الذي يتطلع لعمل الواجب المنزلي؟

4- اعتقد بأن الفوز للجميع

كن مؤمنًا بأن الفوز سائغٌ للجميع. أما الفكرة التي تقول بأن "شخص واحد فقط بإمكانه بلوغ القمة، وإذن سأسعى لأكون أنا هذا الشخص أو أكفّ عن المحاولة" لفكرة تناهض الاعتقاد بأن الفوز للجميع. علّمْ تلاميذك بذل ما بوسعهم وأن يساعدوا الآخرين على بذل أقصى مجهودهم. إن الكلّ فائز في هذا العدو الطويل لأن الأمر كله يدور حول توطيد العلاقات لا المنافسات. ساعدْ التلاميذ على العمل سويًا في سياقات تعاونية بحيث يحمل الجميع مسئولية نجاح جميع أعضاء المجموعة. لقد أضحت فرق العمل المتعاونة لإنجاز المهام ذائعة الصيت والانتشار. فلمَ لا نتحدّ ونزداد قوةً إلى قوتنا. ما الذي تفعله في صفك بضمان المساواة والوصول المتكافئ لفرص النجاح؟

5- إفهَمْ أولاً كي تُفْهَم

أصْغِ إلى الناس بإخلاص. ويجب أن يبدأ الإصغاء من المعلم. درِّب نفسك على إتاحة وقت انتظار. كما ذكرنا من ذي قبل أن متوسط الوقت المنقضي بين طرح المعلم سؤاله وإجابة التلاميذ عليه أو طرح سؤال مختلف لتلميذ آخر، أقل من ثلاث ثوان! تعلّمْ الإنصات والانتظار. اطلب من التلاميذ الاستجابة على تعليقات تلاميذ آخرين بالصف قبل الإدلاء بتعليقاتهم الخاصة. إنها لاستراتيجية متكاملة حينما نطبقها في الندوات السقراطية. إن مهارة الإصغاء لذو صلة وثيقة بالنجاح الأكاديمي والإصغاء ليس الهدوء، علّمْ تلاميذك الإنصات بيقظة للآخرين والتفكير بما قيل وبتضميناته قبل إدلائهم بجوابهم إننا مقتنعون تمامًا بما سنقوله لاحقًا بأننا في الأصل لا نُصغي مطلقًا. وحينما نتعلم الإصغاء للآخرين سنتعلم حينئذٍ الإنصات

لأنفسنا. وربما كان الصمت اليقظ طيبًا.

6. تعاونْ

تعاون مع الآخرين لتنجز المزيد. فالعمل الجماعي فن. لكن وضع التلاميذ في مجموعة ثم تكليفهم مبهمة لا يضمن تعاونهم سويًا لتحقيق المزيد، إذ يجب تعريف التلاميذ بالهمة جيدًا. ويجب أن تعُطى المجموعة الوقت الكافي لتدبِّر الفعل الذي ستنجزه وتحدد الأشخاص والوقت وكيفية إنجازها. بَيْدَ أننا نادرًا ما نتيح للتلاميذ الوقت الكافي لأعضاء المجموعة ليألفوا بعضهم بعضًا.

تدبَّر تضمينات تحديد أعضاء الفريق، وفي السماح للتلاميذ باختيار شركاءهم في الفريق، وصياغة بعض القواعد للتعاون المشترك. فالمسألة تتطلب وقتًا ريثما يجمع أعضاء المجموعة هدفٌ مشترك. ساعد المجموعة على تحديد بعض الأهداف، بعيدة وقصيرة المدى، وسترى أن المهمة قد أنجزت بمستوى عالٍ من الجودة.

7. جدِّدْ حياتك

جدِّدْ نفسك باستمرار. خصص وقتًا أساسيًا للتأمل، فهذا أمرٌ هام. إننا في غمرة اندفاعنا لفعل الأشياء وتغطية المنهج واستغلال كل دقيقة، لا نتريث لنجدد حياتنا وننعش أنفسنا. فليس ثمَّ شيء في هذا الكون لا يتمهل ليعيد شبابه، وهذا هو سبب هجوع وسُبات فصل الشتاء. مَهِّلْ التلاميذ كي ينعشوا أنفسهم ويأخذوا نفسًا عميقًا، ويعيدوا النظر في عاداتهم وأهدافهم، ويتأملوا تعليمهم وسلوكهم. وينبغي أن نعلم أن الوقت المستغرق في التأمل ومراجعة الحقائب ليس مطروحًا من التدريس، بل مضافًا إلى التعلم.

أثناء قيامك بإعداد الحقائب التعليمية لتلاميذ صفك فكّرْ في العادات الأكاديمية التي قد تدرجها. فليس هدفنا الأوحد هو تحصيل التلاميذ. وهناك تقرير كتبه الباحث والمؤلف جيمز. إ. روزينبوم (James E. Rosenbaum) يؤكد فيه أهمية تنمية هذه المهارات الغير أكاديمية؛ فكتب كلامًا يستحق أن تقرأه مع تلاميذك.

تفيد تقريرات الموظفين بأن المهارات الغير أكاديمية هامة في الكثير من الوظائف، وهذه المهارات مثل (الانضباط في المواعيد، والاجتهاد، والكفاءة الاجتماعية) (Shapiro and Lannozzi, 1999). وتشير تحليلات أجريت لمسح قومي إلى أن حواصل ومخرجات التلاميذ التعليمة بعد تسع سنين من تخرجهم من المدرسة الثانوية تكون مرتبطة على نحو دال بسلوكياتهم الغير معرفية بالمدرسة الثانوية كالقدرة على التفاعل الاجتماعي والانضباط والقيادة ووقت الواجب المنزلي والحضور"، حتى بعد توجيهها للصفات الأساسية والتحصيل الأكاديمي.

"..... أما بالنسبة لبعض تلاميذ المرحلة الثانوية ذوي الحواصل التعليمية المنخفضة، يعتبر حصولهم على وظيفة بعد المدرسة الثانوية أكثر ربحًا ونفعًا مما لو حاولوا الالتحاق بالكلية..... فحوالي 14% فقط من التلاميذ الذين بلغ متوسط درجاتهم عند لنقطة "C" أو أقل بالمدرسة الثانوية ينالون درجة الكلية (بكالوريوس الفنون BA أو A.A). ومن بين هؤلاء التلاميذ المنخفضين الأداء ستجد أن من سيكمل بكالوريوس الفنون سيحصل في أفضل الحالات على 4.3% أكثر من التلاميذ الغير حاملين لدرجة الكلية – لكن ليس هذا سوى ثلث الحواصل الخارجية الذي يستمتع بها خريج الكلية النموذجي....."

ففي ظل جو المحاسبة الأكاديمية واختبارات المعايير المتعددة الاختيار، من الصعب أن نبرز إدراجنا لعادات العقل كجزء من المنهج، رغم كونها بالغة الأهمية فالتلاميذ الذين يكيفون أنفسهم للتفكير بالأهداف، والتأمل في مسئوليتهم عن أفعالهم، والمستحلين باليقظة، سيولون كذلك اهتمامًا أكبر بحياتهم الأكاديمية وأهمية نقاط الاختبارات في سجلات مدارسهم. لكن لا يحدث شيءٌ منفردًا. كما أن التلاميذ الذين يتأملون عاداتهم في العمل كالمجيء إلى المدرسة، من المحتمل أن يتميزوا

بوضوح بين أقرانهم ويبلوا بلاءًا حسنًا.

وقفة وتأمل

كيفية تدعيم عاداتك أو تعوق تحقيق أهدافك الشخصية؟ كيف تعمل عاداتك التدريسية والمنهج الذي تختار والاستراتيجيات التي تتبع، على دعم أو إعاقة التلاميذ عن الوصول المستوى تعلم عالٍ؟ ما التغييرات السلوكية التي توجهها بحيث تؤثر على نحو دالٍّ في التحصيل الدراسي لتلاميذك؟ ما خطواتك التالية في سبيل الوصول لسيطرة أقوى على نفسك وإلقاء مسئولية التعلم على عواتق التلاميذ؟

الفصل الثامن

8

مؤتمرات التلاميذ:
دع التلاميذ يتحدثون

> **الوسيط هو الرسالة... وثمَ مبدأ رئيس يميّز الوسيط الساخن كالراديو عن الوسيط البارد كالتلفاز؛ أو الوسيط الساخن كالشريط السينمائي عن الوسيط البارد كالتلفاز... والوسائط الساخنة .... ضعيفة المشاركة، أما الوسائط الباردة فتتيح قدرًا عاليًا من المشاركة، أو تسمح بالتكامل مع المستمعين.**
>
> **"مارشال ماك لوهان": فهم الوسائط**

إن أعمال التلاميذ هي الرسالة، والمؤتمرات التي يقودها التلاميذ بلا ريب باردة، فتسمح لذلك بقدرٍ كبيرٍ من المشاركة وتتح للمستمعين الفرصة للتفاعل. وهذا هو سبب نجاحها الباهر. فحينما يفحص التلاميذ أعمالهم ويشرحونها لمستمعين آخرين يهمهم الأمر، ينخرط الجميع كالآباء والأقارب ويشاركون أبنائهم تلك اللحظات.

أرجو مسامحتي على استخدامي هذه الفكرة أو الصورة المبتذلة: لكن لا يقتضي تعليم طفل تعاون قرية بأكملها. ومعلموا التعليم الثانوي، الذين يحاولوا ببسالة الانعزال بالعملية التعليمية، ليس لديهم تاريخ ناجح في إشراك الآباء في تعلم أطفالهم. فعامة لا نجري مكالمات هاتفية مع بيوت التلاميذ إلا حينما تجابهنا مشاكل – كسوء تصرف التلاميذ – أو عندما يحقق التلاميذ مأثرًا بطولية في منهجهم كالفوز في وقائع مسابقات ألعاب القوة، لكن ليس للنجاح الأكاديمي. وبمقدورنا ذكر أسباب عديدة لضعف التواصل هذا، لكن لا حاجة لمزيدٍ من اللوم. فهذا الحمل الكبير من التلاميذ البالغ عددهم 150 أو يزيد لسبب كافٍ لعدم الاتصال هاتفيًا بالمنزل

لموضوعات غير الموضوعات الطارئة. وتقدم المؤتمرات التي يتزعمها التلاميذ (أو مؤتمرات التلاميذ) طريقة فعالة للوصول لكل الآباء في وقت وجيز، وتركيز على ما يود الآباء سماعة عن التقدم الأكاديمي لتلاميذهم.

المبادئ المرشدة

تخيّل حجرة دراسية تعج بالتلاميذ ومعهم الكبار المهتمين بأمر تعليمهم في ذات الحجرة. ففيما يقدم التلاميذ أعمالهم المختارة بعناية ويشيرحونها، يكون الكبار منخرطين بعناية معهم في حوار أكاديمي حول ما تعلموه، وما لم يتعلموه بعد، وكيفية تعاون التلاميذ والكبار لتحقيق أهدافهم التعليمية والارتقاء بها. يقوم المعلم، مُمسكًا دفتره بيده، بتحية التلاميذ وضيوفهم، ثم يأخذ جانبًا يقف فيه. وهناك العديد من المبادئ الخاصة بهذا العمل واللازمة لنجاح التلاميذ:

- يعرض التلاميذ أعمالهم على المستمعين (بخلاف المعلم).
- يعرض الكثير من التلاميذ حقائبهم التعليمية في الوقت ذاته نظرًا لأن المعلم ليس سوى مُيسّر.
- لا يحضر المعلمون دفاترهم إلى هذه المؤتمرات. لأنه بمجرد ظهور دفتر المعلم يهرع الآباء إليه لرؤية ما الذي سجله المعلم، مما يلغي دور التلاميذ في قيادة هذا المؤتمر بشكل ملحوظ.
- يمكن للآباء أن يرتبوا لمقابلة المعلم في وقت آخر، رُغم أنهم نادرًا ما يحتاجون ذلك أصلاً. ويعرفون كل شيء عن تقدم أطفالهم أو تأخر تقدمهم، وذلك في مؤتمر التلاميذ بواسطة التلاميذ أنفسهم والاختبار الملحق بعمل التلاميذ التراكمي.
- يُشترك التلاميذ المستمعين في نقاش حول تعلمهم، وأهداف تعلمهم المستقبلية، والخطوات التي سيتخذونها لتحقيق هذه الأهداف.
- ونظرًا لأن المؤتمرات تكون ذات معنى للتلميذ والعائلة، ومتصلة بالسياق

الأكاديمي، تزداد المشاركة، إذ تزداد على نحو ملحوظ عن الأنماط التقليدية الأخرى مثل "اجتماعات العودة للمدرسة" و "أحداث البيت المفتوح".

- يطلب من التلاميذ أحيانًا المساعدة من المستمعين، من الآباء والأسرة غالبًا، لتحقيق أهدافهم.
- تُعقد المؤتمرات بأية لغة مريحة وسهلة على الآباء والتلاميذ، ولا ضرورة للترجمة فيها.
- ونظرًا لانعقاد المؤتمر في هذا الجو العام، سيشعر التلاميذ الذين لم ينجزوا أعمالهم جيدًا بالأمن والقدرة على مناقشة أعمالهم مع آبائهم بدون الخوف من الصراخ في وجوههم، أو الشعور بالتدني.
- التلاميذ أو الآباء الذي قد يشعروا بعدم الارتياح، بإمكانهم اتباع مخطوطة (انظر عينة المخطوطة القادمة) بأول مؤتمر أكاديمي يحضرونه.
- خطّط بقدر الإمكان لعقد مؤتمرات التلاميذ في الفترة المسائية كالمعلمين الآخرين. وكلما شارك المعلمون، سَهُلَ العمل وزادت الحشود القادمة من الكبار، وارتفع مستوى الإثارة في جنبات المدرسة كلها عند النظر في أعمال التلاميذ. ومن المؤكد أن يحضر الآباء حينما يعرفون تَزعّم أطفالهم لهذه المؤتمرات الدائرة حول العديد من المواد الدراسية وفي الفترة المسائية أو عطلة نهاية الأسبوع.
- في المرات الأولى التي عقدت فيها مؤتمر التلاميذ، كنت أنا المعلمة الوحيدة الذي يفعل ذلك في مدرستنا الثانوية. وفيما بعد أتحدّثُ أنا ومعلمة لمادة العلوم كفريق، وكانت تدرس لنفس التلاميذ الذين أدرّس لهم. وكنا أحيانًا نضيف الشعر أو القراءة الجامعية. وأمضينا بعض الفترات المسائية في تشغيل شريط فيديو مسجلاً عليه العروض التقديمية للتلاميذ، وكان قد سُجِّل في وقت باكر من ذلك الأسبوع، ويعرض مشروعات التلاميذ العلمية. ولا داعي للولوج في هذه الترتيبات فمؤتمرات التلاميذ تدور دومًا حول التلاميذ وحول تعلمهم. فحينما يكون هناك حوار بين التلاميذ والكبار

عن السلوك، ويحدث أحيانًا أن يسأل الآباء عن سبب عدم وجود أعمال كثيرة في الحقائب التعليمية، فتدور المحادثات عن كيفية إعاقة السلوكيات الغير لائقة لتعلم التلاميذ.

يبدأ الترتيب للمؤتمر مع أول يوم دراسي

إنني أبدأ تجهز التلاميذ لمؤتمرهم مع حلول أول يوم في الدراسة. وعندما أقوم بتوزيع ملفاتهم المانيلية الجديدة التي ستصبح حقائبهم التعليمية، أنصحهم بأن آباءهم سيراجعونها في وقت لاحق من العام الدراسي. وباستثناء القليل من التلاميذ الذين شاركوا في مؤتمرات مماثلة سابقا، لا يفهم التلاميذ ما أرمي إليه ولا يصدقون أن آبائهم سيقدمون إلى المدرسة. فأؤكد لهم ذلك وأنصحهم بالتصرف احتسابًا لهذا الحدث. وجميع ما ينجزون أو لا ينجزون من أعمال، سيصبح جزءًا من عروضهم التقديمية الأخيرة أمام آبائهم. وهذا ليس تهديدًا ولكنه التسليم بحقيقة واقعة. ويتضمن أول خطاب يُرسل لبيوت التلاميذ على مواعيد المؤتمرات القادمة على مدار الفصل الدراسي أو العام. وأثناء الأسابيع القليلة التالية، أذكّرْ التلاميذ في مرات قليلة عابرة بمشاهدة الأعمال التي سيدرجها التلاميذ في حقائبهم.

وحينما نجري التأمل الأول بعد معنى حوالي أربعة أسابيع من فصل دراسي دوامه عشرين أسبوعًا، أسأل التلاميذ أكانوا سيشعرون بالفخر لو اطلع آبائهم على أعمالهم أم لا. وفي حالة عدم شعورهم بالفخر، اسألهم عن التغييرات التي سيحتاجونه إحداثها، إذ إننا مقبلون على مؤتمر في الأسبوع العاشر. وهناك بعض آخر قليل من التلاميذ يصدقون هذا الحدث، أو يخبرهم به تلاميذ سابقين.

وقبل حلول الأسبوع العاشر ننجز الفترة المسائية لمؤتمرات التلاميذ. وفي السنة الأولى التي عقدت فيها تلك المؤتمرات كان الواحد منها يستغرق مساء أحد أيام الأسبوع (كان ذلك مجانًا لكن الأمر يستحق) وعدة ساعات يوم السبت ومنذ ذلك الحين أعقد المؤتمرات مساء أحد أيام الفصل الدراسي فقط أو في أي نهار تدريسي نحدده. وأرتب للتلاميذ المتقدمين في نادي خدماتنا ليوفروا المقاعد للأطفال

وأطلب من الآباء اصطحاب وجبات خفيفة معهم.

أدعهم وسيأتون

يكاتب التلاميذ بيوتهم لدعوة آبائهم أو الكبار المعنيين بشئونهم (انظر شكل 8 – 1). وتعتبر الخطابات التي يصيغها التلاميذ بأنفسهم أكثر فعالية بكثير عما لو كتب المعلم خطابًا واحدًا ونسخة إلى صور عديدة مطابقة ثم وزعه. وقد تزوّد الخطابات بأنظمة اتصال آلية متاحة في مدارس كثيرة. وقليل من هذه الخطابات التي يكتبها التلاميذ هو الذي يبقى في آخر الأمر في قاع حقائب ظهورهم، فمعظمها يصل للآباء وغالبًا ما أدوّن بعض الخطوط الهادية على السبورة: كالتاريخ والمكان، واذكرهم بمقاعد الأطفال والوجبات الخفيفة، كي يستخدمها التلاميذ في كتابة خطاباتهم. وأقرأ كذلك خطابًا أو اثنين كانت قد كتبها تلاميذ سالفون. وفي أغلب الأحوال تمهد مهمة كتابة الخطابات الطريق لحقائب التلاميذ التعليمية، وتعتبر دليل قوي على إجادة التلاميذ للمعايير. وتتفاوت الخطابات من حيث درجة التعقيد فبعضها معقدّ وبعضها أقل تعقيدًا وفقا لقدرات الطلاب واهتماماتهم. وتعدُّ هذه المهمة مثالاً جيدًا على التدريس المراعي للفروق الفردية. فالكلُّ مكلّفٌ بنفس المهمة، لكن يتفاوت الجميع في أداءها طبقًا للقدرة الشخصية والدافعية.

لطالما أبدى التلاميذ إبداعًا رائعًا في كتابتهم لخطابات الدعوة تلك. فبفضل أجهزة الكمبيوتر بات من الممكن صياغة خطابات الدعوة بالألوان، وأضحت تشبه خطابات الدعوة لقدوم الحفلات أكثر من الخطابات المعهودة لكن يجب من ذلك أن تحوي الخطابات معلومات نفسرّ أهمية هذا الحدث. وتتيح خطابات الدعوة الفرصة للتلاميذ لكتابة مقالات إبداعية، وصياغة دعواتهم بطريقة تجتذب أكبر قدر من عائلاتهم للقدوم.

دعوة الدارسين وعائلاتهم للحضور

إنني أعطي قدرًا كبيرًا من الاهتمام بهذه المؤتمرات. فأتحدث مع التلاميذ

باستمرار. وأعرض على لوحة العرض صورًا لمؤتمرات سالفة. وأؤكد للتلاميذ ذوي الأداء المتدني أن آبائهم سيرون درجاتهم بعد طول انتظار بشكلٍ أو بآخر، ولذا من الأفضل أن يحفظوا ماء وجههم أمام العامة. وبالطبع لن يصرخ الآباء في وجوه أبنائهم أمام الآباء والتلاميذ الآخرين أو المعلم. (لكني أذكر موقفًا واحدًا أهانت فيه أمٌّ ابنها أثناء المؤتمر. قالت إنها كانت تعمل يوميًا لتهيئ له تعليمًا مناسبًا فكان جزاءها هو تكاسله وعدم فعله شيء فكم كان ذلك مروعًا لدرجة أنني وقفت عاجزة من فعل شيء، لكن ابنها بدأ يجتهد بشكلٍ أكبر وتخرج في النهاية). فالتلاميذ الذي يبلون بلاءًا حسنًا يملاءهم الشغف للتباهي بأعمالهم أمام آبائهم؛ وكذلك التلاميذ الذي يحاولون ويناضلون، ويرحبون بالمساعدة.

عينة من الخطابات التي يكتبها التلاميذ

التاريخ /

الوالد (ة) العزيز(ة) (اكتب الاسم هنا)،

إنني في غاية الإثارة لأدعوكِ لحضور أول (ثاني) مؤتمر يقوده التلاميذ في هذا الفصل الدراسي. إنني أعدك ألا تنس هذا المساء أبدًا الذي سترى فيه ابنك نجمًا ساطعًا. سينظر كلٌ منّا للآخرين ونتحدث عن الأعمال التي قمت بإنجازها في اللغة الإنجليزية (العلوم، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية / التاريخ، لغات العالم، أو أي صف أو صفوف ينطبع عليها ذلك). وهذا المؤتمر يختلف عن أي مؤتمر آخر حضرته آنفا (أو شبيه بالمؤتمر الذي حضرنها حينما كنت بالمستوى الصفي الخامس). لن تتحدثي إلى معلمي وتنظري إلى درجاتي في دفتره، لكننا سندرُس حقيبة أعمالي التي أنجزتها في غضون الأسابيع....المنصرمة.

أعلم أنك تعلمين باجتهاد في وظيفتك ومن الصعب قدومك لمدرستي، لكن هذا في غاية الأهمية بالنسبة لي. إنني أعلم أنك مهتمة بتعليمي وأريد أن أريك ما أصنع. سنتحدث سويًا عن السبل التي يمكنني من تحسين مستواي، ونفكر في الطرق التي يمكنك مساعدتي بها. إنني أريدك أن تفخري بي.

وبالإضافة لمراجعة أعمال حقيبتي التعليمية، ستُتاح لك الفرصة كذلك لرؤية أداء

مجموعتي على شريط فيديو مسّجل في الصف. وعلمت أيضًا في مشروع علمي وسيتم عرضه. وستصطحب كل الأسر القادمة معها بعض الواجبات خفية مما سيُضفي لطفًا على المكان. هلا أحضرت كعكة التوابل التي لا يضاهيك أحدٌ في هذا العالم في صنعها؟ يوجد مقاعد خاوية مهيأة للأطفال، وبالتالي يمكن اصطحاب (أسماء أطفال آخرين). أود كذلك حضور (الأقارب القدامى وأعضاء أسر باقي أعضاء أسرتي) من فضلك خطّطْ للحضور في الوقت واليوم والمكان: "حجرة متعددة الأغراض، وصف، ومكتبة).

ابنك / بنتك المحب

أكمل ما يلي وقدمه للمعلم:

اسم التلميذ /

سيحضر الوالد / أمل لن يحضر

سيحتاج الوالد / أو لن يحتاج خدمة مقاعد الأطفال

يحضر الوالد / لن يحضر وجبات خفيفة

يسمح بنسخة بغرض الاستعمال الصفي. 2005 من كتاب أدرين ماك كرسكنر: "حوار مباشر مع معلم اليوم": طرائق التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم (دار هاينمان للنشر Heinemann).

إنني أشجع التلاميذ علىالحضور حتى إن لم يتمكن آبائهم من الحضور. وبالنسبة للتلاميذ الذين يحضرون بمفردهم، ويوجد بعضهم في كل مؤتمر نعقده، أسأل أبًا آخر أن ينوب عن آبائهم. فيقبلون مد يد عونهم بنفس طيبة. ويحضر التلاميذ عماتهم وأعمامهم والأقارب الكبار وأفضل الأصدقاء. ورغم أن النسبة العامة للمشاركة تبلغ حوالي 50% في سياق مدينتا أثناء أول مؤتمر للفصل الدراسي، بَيْدَ أن نسبة الحضور تبلغ ما يقرب من الـ 100% مع حلول المؤتمر الأخير كل العام في شهر يونيو.

كتابة سيناريو المؤتمر الأول

يتوتر التلاميذ بشكل ملحوظ في المؤتمر الأول. فماذا سيقولون لآبائهم؟ وكيف سيتفاعل آباؤهم مع أعمالهم؟ وكيف سيتعاملون مع تقصيرهم؟ وإذا كان الآباء غير متعلمين، فهل سيفهمون الأعمال التي يعرضها التلاميذ؟ وما الذي سيحدث لاحقا؟ إننا نجري البروفات في الصف. ويلعب التلاميذ أدوار الآباء والتلاميذ على التناوب. وبعد سيناريو للمؤتمر الأول ونستخدمه في لعبنا للأدوار (انظ الشكل 8 – 2). وفي المؤتمر سيحصل كل المشاركين على سيناريو ويتم تشجيعهم لإتباعه.

التأمل التالي للمؤتمر

بعد المؤتمر ينفصل التلاميذ والصغار بحيث يستطيع كلٌّ منهم كتابة تأمل في خبرة المؤتمر. وبإمكان الكبار الكتابة باللغة التي يألفوها.

تعليمات للتلاميذ

في تأملك في المؤتمر، أشرْ من فضلك إلى الأمور التي راقت لك، والأمور التي ستفعلها على نحو مختلف في المؤتمر القادم. إن كان لديك أي اقتراحات حول كيفية جعل المؤتمر أكثر ارتباطًا بالحياة وذي معنى، فأضف هاك الاقتراحات من فضلك. إن كنت تريد كذلك مكاتبة آبائك، بإمكانك فعل ذلك.

تعليمات للكبار

تأملوا هنا في الأشياء التي عرفتموها عن أطفالكم وكيفية مساعدتهم على النجاح في المستقبل. إنني (المعلمة) سأقدر أي تعليقات تختارون الإدلاء بها لمساعدتنا على تقديم أفضل خبرات تعلمية لأطفالكم. إن كنت تريدون كذلك مكاتبة أبنائكم، فبوسعكم فعل ذلك.

عينة من سيناريو مؤتمر التلاميذ

المستوى التاسع (A) في الإنجليزية يرحب بكم في المؤتمر الأول للتلاميذ في مدرستنا من أجل تحقيق أكبر استفادة من الوقت الذي نمضيه سويًا، نرجوا من التلاميذ والآباء إتباع السيناريو كما هو مخطوط.

التلاميذ: شكرًا لقدومك لرؤية عرضي التقديمي. إن مجيئك اليوم يهمني كثيرًا لأن....

الكبير: إنني سعيد لقدومي هاهنا لأن....

التلميذ: إن أهدافي في هذا الفصل الدراسي (منتصف الفصل / العام) هي....

(اشرح أهدافك الأكاديمية والسلوكية ذاكرًا سبب أهمية هذه الأهداف بالنسبة لك)

الكبير: شكرًا لمشاركتك أهدافك معي. أرني من فضلك شيئًا أنجزته في هذا الفصل (منتصف الفصل / العام) وتشعر تجاهه بالفخر.

التلميذ: إنني فخورٌ جدًا بهذا العمل لأن ...(اختر عملاً واذكر سبب اختياره).

الكبير: (علّقْ إيجابيًا على العمل الذي شاركك فيه التلميذ).

التلميذ: وأريد أن أريك الأن العمل الذي أنجزه حاليًا. (أعرض واشرح عملك الحالي).

الكبير: (علّق على العمل الجاري إنجازه).

التلميذ: دعني أريك المزيد مما أنجزه من عمل (قدِّم باقي الحقيبة التعليمية للكبير).

الكبير: (علّق إيجابيًا على مختارات الحقيبة). وكيف لي أن أساعدك في عملك المدرسي؟

التلميذ: يمكنك مساعدتي عن طريق ...(قدم اقتراحات في حدود المعقول). فيمكنك أن تقترح على سبيل المثال تهيئة وقتًا أكثر هدوءًا، أو مقعدًا أو إيقاف التلفاز أو نقل المكتبة).

الكبير: يمكنني مساعدتك عن طريق....(التزم بشيء ما تساعد به التلميذ على تحقيق التقدم الأكاديمي).

التلميذ: شكرًا لحضورك مؤتمر التلاميذ. إنني سعيد لأنك رأيت....الخاصة بي. عاود الزيارة من فضلك.

الكبير: إنني سعد بحضوري هاهنا. لقد تعلمت ....، وسأعاود الزيارة.

يسمح بنسخة بغرض الاستعمال الصفي.2005 من كتاب "أدرين ماك سكز" "حوار مباشر مع معلم اليوم": طرائق التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم. (دار Heinemann للنشر).

تحسين المؤتمرات والحقائب

تصبح تأملات الآباء والمعلمين مناراتي التي أهتدي بها في سعيي الدائم لتحسين حقائب التلاميذ التعليمية والمؤتمرات. لقد عرفت من واقع خبرتي في السنوات الماضية كم يشعرون بالسعادة من تقديم الوجبات الخفيفة (اعتدت شراء كل شيء)؛ ومدى اليُسر الذي يستشعره الآباء حينما يستخدمون اللغة التي يتحدثونها في بيوتهم (يوجد بشكل مبدئي مترجمون لكني أصرُّ على استخدام الإنجليزية حتى يتسنى لي التجول والإنصات)؛ وعن إحساسهم بالقضايا التي تشغل أطفالهم (والكل يُدعى وكلما زاد المستمعون كان أفضل). ثم قمت بدمج الكثير من مقترحات الآباء في ممارساتي، وذلك بجهد قليل من ناحيتي واشتراك أكبر من جانب الآباء.

نتائج مؤتمرات التلاميذ

ليس بوسعنا المبالغة في الحديث عن آثار مؤتمرات التلاميذ فالنسبة للكثير من التلاميذ والأسر، تعتبر هذه هي المرة الأولى التي يتناقشون فيها حول التقدم الأكاديمي منذ أن غادر الأطفال المدرسة الابتدائية. ولأن المحادثات تعتمد على الدليل الموجود في حقائب التلاميذ التعليمية؛ لا يستطيع التلاميذ الذي لا يؤدون الأعمال الاختباء، أما الذين يؤدون أعمالهم على ما يرام ينالون الإطراء الذي

يستحقونه. فالدليل ينطق بالحقيقة. وكثيرًا جدًا ما يلقي التلاميذ منخفضي الأداء بلائمة ضعف تقدمهم على المؤثرات الخارجية: فيقولون مثلاً "أضاع المعلم ورقتي" أو "إن المعلمة لا تحبني" أو "كنت غائبًا حينما صحبتني إلى طبيب الأسنان / الطبيب". وتشير الحقائب التعليمية بوضوح إلى الأهداف التعليمية. وينبغي أن تتسع أعمالك الروتينية في الصف لتشمل جداول الأعمال وترتيب المواد الطباعية وتحديد المواعيد. وهناك فرص إضافية للتنقيح والتحسين. لقد قدمت لتلاميذك معلومات حول التدريس الحرّ، والخدمات التالية لفترة بعد المدرسة، والمساعدات الأخرى التي قد يحتاجونها. والدليل القابع في الحقائب التعليمية لا يدع مجالاً.

ونظرًا لأن المؤتمرات تُعقد في ساحة عامة، كمقصف المدرسة أو صف دراسي أو أي مكان آخر؛ ونظرًا لحضور المعلمين والأتراب وأسرهم؛ يركز الآباء على كيفية جعل المستقبل أفضل أكثر من التركيز على إلقاء اللوم على الأطفال. ولقد كتب التلاميذ في تقاريرهم ما يفيد أن بعد المؤتمر قام آبائهم وقدموا لهم المقاعد ليهيئوا لهم مكانًا ينجزون فيه الأعمال المدرسية. وكتبوا كذلك أنهم خسروا التلفاز ومزايا الهاتف. ولم يتغير الأداء السلوكي والأكاديمي لقدر يسير جدًا من التلاميذ منخفضي الأداء، لكن تحسنت هذه الأشياء بالنسبة لغالبية الطلاب. كان التلاميذ يندهشون أحيانًا من اهتمام آبائهم الفائق بهم، لكنني لم أندهش قط.

مؤتمر نهاية العام

يخدم مؤتمر نهاية العام غرضًا إضافيًا. ففي هذه المؤتمر يناقش التلاميذ درجاتهم النهائية وارتقائهم إلى دراسة المقرر التالي. وتقوم الدرجات النهائية على تعلم التلاميذ. (انظر الشكل 8 – 3). وقبل المؤتمر يكون التلاميذ قد نظموا حقائبهم التعليمية (انظر شكل 6 – 6) وباتوا متأهبين لعرض ما تعلموه والدرجة التي حصلوا عليها.

لا تخف!

إنني سأعترف بما انتابني من قلق بسيط عندما طلبت من الآباء للمرة الأولى أن يخصصوا الدرجات على أعمال تلاميذهم، لكن لم يكن ثمَّ داعي لهذا القلق. فكل الآباء، باستثناء واحد قابلته في اثنا عشرة عامًا، يحبون ذلك أكثر من المعلمين. إنهم يودون لأطفالهم النجاح. ولا يرغبون في مكافئتهم على أعمال لم ينجزونها. وإنه من اليسير على الأب أن يقيّم أعمال الطفل في المدرسة اعتمادًا على الدليل والفرص الكثيرة المشاركة في مؤتمرات التلاميذ، فهذا أيسر من كونه موضوعيًا في تقييم أعمال الطفل وسلوكياته التي يراها في البيت. ولاحظتُ من واقع خبراتي أن الآباء ذوي التعليم الرسمي المحدود هم أكثر النقاد قسوة. فهم يقدرون أهمية حصول أبنائهم على التعليم، وأهمية العمل الدءوب ليتسنى لهم النجاح في المستقبل. كما أنهم لا يدعمون الارتقاء الزائف فالآباء أنصارك. وعندما تُتاح لهم فرصة المشاركة بشكلٍ له معنى، ويُقدَّم لهم بعض الأشياء لكيفية مساعدة أطفالهم على النجاح في المدرسة على أفضل وجه، سيتعاون معك الآباء؛ ادعهم للمشاركة.

مشاركة أكبر من قبل الآباء

عندما يشعر الآباء بأنهم ينالون احترامًا تامًا كشركاء في تعليم أطفالهم، تزداد فاعليتنا في التعليم بشكلٍ فائق. فبعض التلاميذ يقدمون إلى المدرسة من بيوت توفر لهم كافة الامتيازات الأكاديمية كأجهزة الكمبيوتر والحوارات عالية الجودة والتأكيد على أخلاقيات العمل الأكاديمي، والاعتراف بأهمية التعليم. ورغم أنني لم أقابل مطلقًا أبًا لا يود لابنه النجاح في المدرسة، إلا أنني قابلت الكثير ممن لا يعلمون كيفية مساعدة أبنائهم على النجاح. فبوسعك تحويل الآباء إلى شركاء عندما ترشدهم. تأمل بدلاً من أن تسأل أنت: "هل فعلت الواجب المنزلي" (ويجيب التلاميذ عادة: لم أفعله بالمنزل بل بالمدرسة" أو "نعم فعلته")؛ أن هنا يتولى الآباء سؤال أبنائهم: "ماذا تعلمت من المدرسة اليوم؟ ومن هنا يبدأ الحديث عن التعلم يخرج خارج الحيز المدرسي.

مثال: التقويم النهائي – يملأه الكبار

تعليمات: طلب من ابنك إظهار إجادته لمعايير فنون اللغة الإنجليزية للمستوى الصفي التاسع، كمتطلب ضروري للنجاح في هذا المقرر. سيقوم ابنك بشرح المعايير (الأهداف التعليمية) ويقدم دليلاً واضحًا ومحكمًا ومقنعًا على تحقيقه لكل معيار.

من فضلك قيّم إنجازات ابنك في كلٍّ من المعايير طبقًا لما يلي:

مستوى الإجادة، المستوى السابق للكفاءة، مستوى الكفاءة، والتعسر في تقديم الدليل على الإنجاز.

اسم التلميذ / ....

التاريخ / ....

الشخص المقيّم/.............

علاقته بالتلميذ/ ....

مثال:

- أن يقرأ التلميذ مليون وربع كلمة سنويًا.

مستوى الإنجاز (اختر أحدها): الإجادة ...، المستوى السابق للكفاءة...، الكفاء...، التعسر في تقديم الدليل على الإنجاز... .

- أن يصيغ التلميذ الآراء ويدعم هذه الآراء بالدليل.

مستوى الإنجاز (اختر أحدها): الإجادة ....، المستوى السابق للكفاءة ...، الكفاء ...، التعسر في تقديم الدليل على الإنجاز... (والإجراءات هي نفسها مع باقي المعايير).

عندما تكون قد انتهيت من مراجعة إنجازات ابنك في الفصل الدراسي أو العام، حدّد الدرجة الكلية التي تراها مكافئة، اعتمادًا على الدليل. إذا حقق التلميذ المعايير سيسمح له بالارتقاء للدرجة الدراسية التالية. أما إن لم يقدر التلميذ الدليل على

تحقيقه المعايير، فقد يحضر التلميذ حينئذٍ على الصفوف الصيفية بالمدرسة أو يعيد المقرر في الفصل الدراسي المقبل. شكرًا على دعمك المتواصل لنا على مدار العام.

الدرجة المخصصة:..............................

التعليقات:.......................................

التوقيع:..

يسمح بنسخة بغرض الاستعمال الصفي. 2005 من كتاب أدرين ماك كرسكنر: "حوار مباشر مع معلم اليوم": طرائق التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم. (دار Heinemann للنشر)

تحذير: المكافآت مُقدمًا

تحمل "مؤتمرات التلاميذ" الطلاب المسئولية على أعمالهم الأكاديمية، وتحمل المعلم المسئولية كلك. يتحتم عليك أن تضع توقعات عالية ومتصلة بالتعلم. ويجب أن تتيح فرصًا متنوعية ليتمكن التلاميذ من إظهار تحقيقهم للأهداف. واعلم أن التنقيح والإصلاح للأعمال يصبح من بين التوقعات. كما أن حقائب التلاميذ التعليمية وما يصاحبها من مؤتمرات هي مراجعة لعملك كمعلم. إن المعلمين الساعين للتعلم مدى الحياة، والباحثين بدأبٍ عن طق لتحسين تدريسهم، والعارفين بأن تلاميذهم ولا هم منتجات منتهية الصنع؛ فهذا النوع من المعلمين يرحب بنصائح الآباء فحينما يفاتح أحد الآباء المعلم يقول: "يتعلم ابني بشكل أفضل حينما..." أو "كيف لي أن أساعد؟" أو "إن ابني يتحسن عن أي وقت سابق، فشكرًا لك"، فكيف لنا بعد كل ذلك ألاّ نرغب في عقد هذه المؤتمرات؟

بعدما أمضينا عامًا تدريسيًا رائعًا، وبعدما قد ازداد كلٌّ مؤتمر عقدناه ثراءًا، بعدما أبدى تحسنًا ملحوظًا بين فترات انعقاد المؤتمرات، قمنا بإضافة ليلة للقصائد الشعرية وعرضنا على شاشة الفيديو أداء التلاميذ وفتحنا غرفة الأغراض المتعددة بمدرستنا الثانوية إذ لم تعد الأمكنة السابقة تسع عددن الكبير. وفي المؤتمر الأخير

أراد الآباء معرفة أكان المعلمون سيعقدون المؤتمر في العام المقبل أم لا – فلقد قدروها بشدة. أهدتني أحد الآباء بلوحة زيتية مكتوبة باليد التي لا زالت معلقة على جدار مكتبي، ومكتوب عليها "صف السيدة ماك". وحينما قدمت أمٌّ ثانية نسخة من شريط سينمائي عن المعلم المبدع مقطوعة "السيد هولاند" الموسيقة"، بكيتُ حبورًا من هذه الهدية.

سأختِم هذا القسم بكلمات من إعلان ميكي الشهير:

"جرِّبها وستحبها!"

وقفة وتأمل

ما مجازفات ومكافآت إشراكي للآباء والكبار الآخرين في مؤتمرات التلاميذ؟

الفصل التاسع

9 ذخيرة الاستراتيجيات التدريسية للمعلم: مراعاة احتياجات المعلم والمتعلم

> **توضح العديد من الدراسات أن التعلم يتعزز عندما ينخرط التلاميذ بنشاط في عملية التعلم. فالاستراتيجيات التدريسية التي تشرك التلاميذ في عملية التعلم تثير لديهم التفكير الناقد وتزيد وعيهم بمنظورات الآخرين في التفكير. وقد تكون طريقة المحاضرة في أوقات معينة هي الأسلوب الأنسب لنشر المعرفة؛ بَيْدَ أن النظرة الحالية للتدريس والتعلم ترى أن استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التدريسية يعزز تعلم التلاميذ تعزيزًا إيجابيًا. ومن المسلّم به أنه ينبغي علينا تطويع الاستراتيجيات التدريسية لتلائم أهداف كل درس على حدة.**
>
> **جامعة جورج ماسون، قسم التربية.**

منذ سنوات عديدة، وقد كنت مستمتعة بمشاهدة صفوف الدراسة في مرحلة ما قبل الروضة في روضة أطفال ملحقة على مدرسة داخل المدينة. وكنت حينذاك أرى الأطفال أبناء الأربعة ربيعاً يتكئون على سجادة مربعة الشكل بينا هم منخرطون في تصنيف مكعبات يلعبون بها. وقد كانت معلمتهم، استيفين هيكس، تقوم بتدريس موضوع الأشكال النمطية لهم. وقام الأطفال بتقليد الأنماط التي كونتها المعلمة استيفين باستخدام مكعبات اللعب أمامهم، ثم قام الأطفال مثنى مثنى بتكوين أشكال أخرى باستخدام تلك المكعبات. ولما أن تمثلوا جيداً مفهوم الأشكال النمطية، وهي مفاهيم مهمة في الحساب والقراءة، انتقل التلاميذ إلى مقاعدهم حيث انخرطوا

تارة أخرى في إعادة إنتاج الأنماط والأشكال الأصلية الموجودة على أيدي السلال الورقية المزركشة بهذه الأشكال.

وفي صف دراسي آخر لأطفال ما قبل المدرسة في ذات الروضة، وفي نفس اليوم، قامت مجموعة أخرى من الدارسين ـ في سعادة غامرة ـ بتلوين أيدي السلال الورقية. لم تكن ثمة أشكال يرسمونها؛ بل فقط كان المطلوب منهم أن يلونوا بحرية غير مقيدة، وهو أمر ليس سيئاً على أية حال. ومع ذلك، وعلى خلاف المعلمة الأولى استيفين، كان المعلم الثاني لديه استراتيجية وحيدة؛ فقد استخدم المكعبات في تدريس الأشكال النمطية، التي أعاد إنتاجها الدارسون والتي استخدموها لاحقاً في تشكيل أحرف اللغة لإنتاج كلمات بهذه المكعبات. وكان تلامذة المعلم الثاني منخرطين في هذا النشاط وهم يصنعون سلال الربيع ليأخذونها إلى البيت لا كاستراتجية تعلم أكاديمي بقدر ما كانت ترفيهاً وتمضية وقت في اللهو.

وفي مرات كثيرة عندما أشاهد التدريس في مدارسنا الثانوية، أجد أن التلاميذ منخرطون في أنشطةٍ بهدف إلهائهم وشغل أوقاتهم، أما فرص التعلم التي تقدمها فقليلة أو غير موجودة. ومن أمثلة هذه الأنشطة مباريات كرة السلة يوم الجمعة في صفوف الإنجليزية، وفي أنشطة البحث عن الكلمات بهدف إحراز النقاط أو الحصول على الجوائز، ومسائل الاختيار من متعدد التي لا حصر لها والتي تحتل صفحات كثيرة في حين أن صفحتين أو ثلاثة تكفي، ومشاهدة أفلام الفيديو كلها من غير حذف أو اختصار، بدلاً من انتقاء أجزاء معينة لمشاهدتها بعناية، وهناك أمثلة أخرى كثيرة فتلكم الأنشطة تشغل الوقت، وتُشرك التلاميذ في بعض الأحيان، بَيْدَ أنها نادرًا ما تكون ذات مغزى تعليمي دقيق. أما الاستراتيجيات التدريسية، فينبغي اختيارها بتريث لما لها من فعالية معترف بها في مساعدة التلاميذ على إجادة الأهداف التعليمية. ويحتاج كل معلم إلى مستودع حافل بذخائر من الاستراتيجيات الفعالة. ومن حق التلاميذ أن ينعموا بطرائق تدريسية تفاعلية تعمل على إشراكهم مع المعلم ولها معنى وتتعدى نطاق المحاضرة الضيق. كما يجب ألا يشعروا بالملل أو السأم لأن المعلم لا يعرف من الأدوات التدريسية سوى النذر اليسير. لذا إذا أردنا الإبقاء على انخراط التلاميذ في التعلم، فلنقدم لهم إذن

مجموعة متنوعة من المداخل التدريسية.

يقدم هذا الفصل مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التدريسية قد خبرتها في غاية الفعالية عبر مشواري المهني في رفع التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وتقليل عبء العمل الملقى على عاتق المعلم. وستقدِّم المناقشات الدائرة حول كل استراتيجية معروضة في ثنايا الصفحات التالية، المزيد من المجموعات المتنوعة والتطبيقات بشكل نموذجيّ. وقبل تنفي أية استراتيجية أقرأها بدقة وتأمل في تطبيقات محتملة في ممارساتك بالصف. واعلم أن وجود مجموعة من الاستراتيجيات الفعالة في صندوق أدواتك، ومعرفة الوقت المناسب لاستخدام كلٍّ منها؛ سيدفع هذه الاستراتيجيات وغيرها سيثري خبرتك.

إطراء

لقد أثَّرَتْ كُتبٌ كثيرة في عملي المهني، لكن كان للبعض القليل منها بالغ الأثر كما في كتاب "باتريك فين" "التنوير باتجاه الحياة" (Finn, 1999). فلقد قام "فين" مرتكزًا على عمل "برازيليان باولو فرير"، بتعريف التعليم الذي يتلقاه الكثير من تلاميذنا بأنه تعليم مُصممّ بحيث يقدم المعرفة والتنوير الكافيين لجعل تلاميذنا عالة على المجتمع لا أكثر ولا أقل. كما حدَّد مجموعة من الاستراتيجيات شديدة الارتباط بما يُسمىّ بـ "التعليم المحرِّر" وهو تعليم مُصمَّم لخلق مفكرين مستقلين معتمدين على ذواتهم. ولقد أدرجت فيما يلي بعضًا من تلك الاستراتيجيات، لا لتكون بديلاً عن دراسة عمل "فين" برمّته، بل إنني وجدتُ تلك الاستراتيجيات أوثق ارتباطًا بالتعليم المألوف أو التقليدي (Domesticating Education)، ولاحظت استراتيجيات أخرى ضرورية للتعليم المحرِّر (Liberating education). كافح لتقليل اعتمادك على الاستراتيجيات المألوفة أو التقليدية Domesticating Strategies وأكثر من استخدام الاستراتيجيات المحررة.

فالاستراتيجيات المحررة لها معنى أكبر وتتطلب من المعلم القليل من الوقت. كما أنها تلقي بمسئولية التعلم على عواتق التلاميذ أنفسهم، وهذا حقهم

الطبيعي.

التعلم المألوف (التقليدي) = الاعتماد على الآخرين

إن الاستخدام المفرط للاستراتيجيات التالية غالبًا ما يكون مرتبطًا بالتعليم التقليدي؛ فهي لا تفضي إلى تعميق انخراط التلاميذ في التعلم ولا إلى التفكير الناقد أو التعلم مدى الحياة.

- المعرفة تُقدَّم كحقائق منعزلة عن النطاق الأوسع من ألوان المعرفة الأخرى.
- لا يوضح المعلمون كيفية ارتباط الدروس والمهام الدراسية ببعضها البعض.
- المعرفة المُدرَّسة لا ترتبط بحياة أو خبرات التلاميذ.
- العمل يسير والتوقعات منخفضة، والإيمان بأن التلاميذ يوسعهم إنجاز المزيد لا يظهر بوضوح.
- مستوى الأسئلة هو المستوى (1) بشكل أساسي: صَححْ الأجوبات الموجودة بالنص.
- الحديث المسموح به في الصف مقصورٌ على حديث المعلم إلى التلميذ أو العكس، أما التفاعل الشفوي الأكاديمي بين التلاميذ فنادر.
- من المتوقع أن يُذعن التلاميذ للمعلم في كل الأحوال؛ فاعتراض التلاميذ على دقة النص أو مدى صحة كلام المعلم أمور لا مكان لها.
- التدريس في شكله النموذجي عبارة عن نسخ الملحوظات أو كتابة الأجوبات على أسئلة مرتبطة بحقائق معينة.
- يتم تقييم العمل اعتمادًا على الكم أكثر من الكيف.
- تنحصر أنشطة الكتابة في كتابة فقرات موجزة و ملء الفراغات، وإتمام أوراق العمل.

- يُستبدل العمل الإبداعي بالتعبير الكتابي.
- يصر المعلم على إحكام سيطرته على التلاميذ والمواد.
- الفصل "الهادئ" هو الذي يجني الجوائز، والطاعة الخالصة مُفضّلة على نحو كبير.
- يعمل التلاميذ بشكل أساسي كلٌ بمفرده.

التعليم المحرر = الاعتماد على الذات

إن الاستخدام المتكرر للاستراتيجيات التالية غالبًا ما يكون مرتبطًا بالتدريس البارع الذي يدفع التلاميذ لتولي مسئولية أكبر على تعلمهم. وتشجع هذه الاستراتيجيات التفكير الناقد والتعلم مدى الحياة.

- نادرًا ما تُقدَّم الحقائق منعزلة.
- المعرفة مرتبطة بحياة وخبرات التلاميذ.
- يوضح المعلمون كيفية ارتباط المهام الدراسية ببعضها البعض، وكيف أنها تُبنى على بعضها البعض باستمرار.
- العمل يثير التحدي ويدفع التلاميذ لتوسيع نطاق تفكيرهم وخوض المخاطر الأكاديمية.
- الإبداع والتعبير والتحليل مقومات ضرورية.
- مناقشة تحديات الوضع الراهن، الحاضر والماضي، كثيرة.
- يتم تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة.
- يُمنح التلاميذ اختيارات ويطلب منهم تقديم حلول أصلية.
- يُعد تعلم الكتابة إحدى العمليات الصفية. أما الكتابة للتعلم فتُدعم في خضم ذلك.
- المعرفة الموجودة بالكتب الدراسية إما أن يُصدق على صحتها أو تُعارض

بموارد أخرى.

- العمل الإبداعي يكون تكميلي.
- للتلاميذ الحرية في التحرك والوصول للموارد دعمًا لتعلمهم.
- يتم تشجيع المبادرة والبحث والاستقصاء والإبداع في نفوس التلاميذ.

الاستراتيجية الأولى: إعادة النظر في استراتيجية (ما الذي أعرف، وما الذي أود معرفته، وما الذي تعلمت) من جديد:

تعد هذه الاستراتيجية من أكثر الاستراتيجيات فعالية، كما أنها لا تستخدم بالشكل الكافي. أثناء سنوات عملي في الصف وعملي الآن مع المعلمين عملت على توسيع هذه الاستراتيجية بإضافة ما تعلمته عن كيفية عمل المخ إليها. كما أنني أغير باستمرار كيفية استخدامي لهذه الاستراتيجية بشكلٍ يتيح للتلاميذ القيام بالجزء الأكبر من العمل وتعلم المزيد، وفي الوقت ذاته يقل عمل المعلم.

الخطوة الأولى: المعرفة الجذرية

يعتمد تعلمنا على الأشياء التي نعرفها الفعل. لذا من الأهمية بمكان أن نعرف قدر المعرفة الفعلية التي وصل إليها التلاميذ ثم نبني عليها. فهم غالبًا ما يعرفون أكثر مما تعتقد أنت فيما وصلوا إليه من معارف، كما أنهم يشعرون بالقوة الشديدة عندما تسألهم عن معارفهم الفعلية قبل أن تسرع في نقل معارفك إليهم. أما حينما تبدأ درسك بدون الاستفسار ثم معرفة ما جاء به التلاميذ من معرفة إلى الصف، فما ذلك إذن إلا دليل على افتراضك أن التلاميذ يعرفون القليل أو لا يعرفون شيئًا. فالتسليم بأن لدى التلاميذ معرفة سابقة يشجعهم على توسيع قاعدة معارفهم.

اختَرْ موضوع الدراسة بعناية. فهل في هذا الموضوع من الأهمية ما يستأهل من التلاميذ قضاء وقت في دراسته؟ هل هذا المفهوم ضروري للتعلم المتواصل؟ ابدأ بمقدمة قصيرة، كأن تقول مثلاً: "إننا مقبلون على استكشاف وجهة

النظر بلغة الأدب والتاريخ والسياسة، وسنقوم كذلك بجمع المعلومات العلمية. ولكي نفهم رؤية كلٍّ منا للعالم حوله، هيا نبدأ بما نعرفه عن حدائق الحيوان بما تحويه من حيوانات.

قسِّمْ فرخ ورق إلى ثلاثة أعمدة (انظر شكل 1 – 9). ثم ارشد التلاميذ لكيفية إدراج كل ما يعرفونه عن حدائق الحيوان وما تشمله من حيوانات في العمود الأول. وفي العمود الثاني اجعلهم يدرجون كل ما يعتقدون أنهم يعرفونه عن حدائق الحيوان وحيواناتها، لكنهم ليسوا متأكدين تمامًا من هذه المعلومات. (إنني أقترح أن يدرج التلاميذ في العمود الأول ما يثقون تمامًا من صحته من معلومات بحيث يراهنون على ذلك بأثمن ممتلكاتهم بنفس مطمئنة؛ أما في العمود الثاني فيدرجون ما يعتقدون أنهم يعرفونه لكن لا يقدرون الرهان على ذلك). وفي العمود الثالث يشرعون في التساؤل.

الذي أعرفه يقينًا	ما اعتقد أنني أعرفه، لكني يقيني به أقل	ما الذي أتساءل بصدده
الحدائق تحفظ أجناس الحيوانات	الحيوانات لا تحب الأقفاص	هل حيوانات الحدائق راضية بالعيش هنالك؟
الأفيال هي محط اهتمامي	التماسيح عامة بما فيها تماسيح القاطور تقدُم من نفس البيئة	كيف بدأت أول حديقة حيوان حقيقية؟ ومن صاحب الفكرة؟

يبدأ التلاميذ بالعمل بشكل فردي. فيدرج كلٌّ منهم على الأقل خمسة مداخل في العمودين الأولين، والعديد من الاستفسارات في العمود الثالث. بعد دقائق قليلة ينتقل كل تلميذ إلى القرين المجاور ثم يقارنا قائمتهما، فيضفيا أو يحذفا بعض الحقائق المُدرجة، أو ينقلا بعضها من خانة "أعرف" إلى خانة "أعتقد" أو العكس. وبعمل التلاميذ بشكل ثنائي يمكنهم توسيع قائمة استفساراهتم. وعبر هذا التعاون الزوجي يبتكر كل تلميذين قوائم جديدة بالتفاوض حول ما تحويها من حقائق. ويميل

عمود "أعرف يقينًا" إلى الازدياد بينما قائمة "اعتقد" فتنكمش. أما خانة "أتساءل" فتتسع.

وبعد عمل التلاميذ في ثنائيات اعتمادًا على وقتٍ زمني محدد، ننتقل إلى مناقشة المجموعة الصغيرة، فتُضاف الكثير من المفردات، وتنتقل الكثير منها من خانة "أعرف" إلى "أعتقد" والعكس والمعلم هاهنا هو القائد المشجع الذي يدفع تلاميذه للتنقيب بعمق عن معارفهم السابقة وعن الأشياء التي قد يكونوا قرءوها أو سمعوها أو خبروها عن الحدائق والحيوانات. ثم نختم هذا النشاط بعصفٍ ذهني للفصل كله.

يوجد دومًا خلفية كبيرة من المعرفة في الصف. فأعرف بسرعة شديدة ما الذي لا أحتاج لإعادة تدريسه موفرةً بذلك المزيد من الوقت لتوسيع معارف التلاميذ. كما أنني أتعرف إلى المفاهيم الملتبسة لدى التلاميذ وأتمكن من علاجها بطريقة مناسبة. وأحيانًا أجد لدى التلاميذ معارف جماعية كافية ما يسمح لي بالانتقال إلى الموضوع التالي بدون المزيد من الفحص.

عاصفة الأربع والعشرين ساعة: توسيع المعرفة الجماعية:

بعدما يكون التلاميذ قد انتهوا من تذكير بعضهم البعض بما وصلوا إليه من معارف خاصة بموضوع الدرس، نقوم أحيانًا بعاصفة تدوم أربعًا وعشرين ساعة. فإذا كنا مقبلين على مواصلة الدراسة وإتمام مشاريع كبيرة، فحينئذٍ لا أرغب أن تكون المنتجات النهائية حافلة بحقائق سهلة الاشتقاق. فأنا أود أن تزداد قدرة التلاميذ على البحث عمقًا. ولذلك نمضي يومًا أو حصة كاملة في هذه العاصفة. واعتمادًا على الأهداف التعليمية أقوم بإرسال التلاميذ إلى حجرة الإنترنت (عندما تكون متاحة) أو إلى موارد أخرى أكون قد رتبت لها مسبقًا أو إلى المكتبة. والتدريس عندي هو أن يعود التلاميذ بمعارف إضافية خاصة بموضوع الدرس علاوة على معارفهم السابقة. ولذا فأنا أسرع لإزاحة معارفهم المكتسبة السابقة من طريقي حتى لا تستحيل هي نفسها منتج التعلم الأخير. ويفضل التلاميذ خوض غمار هذا التحدي.

وبوسع كل تلميذ أن يجمع حقيقة إضافية أو أكثر. وتسمح طريقة العاصفة

تلك بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، إذ أن بعض التلاميذ يجلبون معلومات غريبة وفريدة قضوا ساعاتٍ في الحصول عليها، فمثل هؤلاء يدفعون قاعدة معلوماتي للأمام؛ وهناك آخرون يكتفون بمعلومة إضافية أو اثنين يحصلون على الصف برمّته. أولها أن التلاميذ هم مصدر المعرفة لا المعلم. كما أن التلاميذ غالبًا ما يُصابوا بالدَهش من قدر المعارف التي بحوزتهم ومن براعتهم في تجميع المزيد من المعلومات، فمهم يشعرون بالدعم كمتعلمين، وبالقوة التي تؤهلهم للتدريس لتلاميذ آخرين وكلما يسترجعون المعلومات من ذاكرتهم، تسرخ المعلومات في عقولهم. بالنسبة لي فأنا أحب لعب هذا الدور، لأن المعلم لا يقوم بالعمل كله.

الخطوة الثانية: طور البحث والاستقصاء:

بناءًا على ما عرفناه بشكل جماعيّ، نبدأ بالبحث عن أماكن الثغرات في معارفنا. ما الذي تخبرنا به كل هذه الحقائق المنفصلة؟ وماذا تعني؟ ما الأهمية الكامنة في هذا اللون من المعرفة؟ وما الشيء الذي نود معرفة المزيد عنه؟ وما الذي نتساءل عنه بالفعل؟ ثم يقوم التلاميذ بتوليد المزيد من الأسئلة بغية دارسةٍ أوسع: "لما يُثار الكثير من الجدل حول حدائق الحيوان والحيوانات المزجى بها في الأقفاص هنالك؟ كيف تحمي الحدائق الحيوانات من الانقراض؟ هل الحدائق هي السبب في قتل الحيوانات أو أسْرها، أو في اختفاء أجناس برّمتها؟ ما مسئوليتي الفردية لحماية الحدائق أو غلقها؟ لما يبدي بعض الناس حبًا للحيوانات أكثر من حبهم للأناس الأخرين؟ هل جنس الإنسان أكثر أهمية من مملكة الحيوان؟ هل من النافع أن تجرى التجارب على الحيوان لحماية حياة البشر؟". لقد انبثقت كل هذه الأسئلة من عقول التلاميذ. والأسئلة التي يطرحها التلاميذ بمساعدتي غالبًا ما تكون أكثر تعقيدًا من الأسئلة التي يدرجونها في عمود "أتساءل" بالجدل السابق. والحق أن التلاميذ يتساءلون لمعرفة كل الأشياء وتعلمها.

أما باقي الدراسة فيتم اشتقاقها مما قام به التلاميذ من بحث واستقصاء. فقد يعمل التلاميذ بشكلٍ فردي أو جماعي للوصول لأجوباتٍ للأسئلة التي اختاروها. ويؤدي إتاحة الاختيار لهم مباشرة إلى رفع مستوى دافعيتهم. أما التمايز في الفروق الفردية بينهم فيكون المنتج الثانوي الطبيعي. كما أن المجموعة المتنوعة من أسئلة

البحث والاستقصاء المشتقة من عملية العصف الذهني هذه تكون دائمًا أكثر ثراءًا من أسئلتي أنا شخصيًا. ولأن مهارة التفكير الأصيل مفضلة على نحو كبير في مجتمع العمل بالقرن الحادي والعشرين، بات إتاحة الفرصة للتلاميذ بطرح أسئلة البحث والاستقصاء أمرًا في غاية الأهمية.

المشروعات النهائية:

يعد التلاميذ خطة للبحث في أسئلتهم (لاحظ أن كل هذه الأسئلة من نوع الأسئلة مفتوحة الطرف، وهي أقل عرضة للانتحال المباشر) ويعرض استنتاجاتهم. أنا أقدم لهم خطوطًا هادية لتعريفهم بالحد الأدنى من الاقتباسات المطلوبة، وأماكن تواجد الموارد. ثم أتشاور مع التلاميذ حول كيفية عرض استنتاجاتهم. وأتابع ما أحرزوه من تقدم وأقدم لهم المساعدة إذا تعثروا. ونظرًا لأن العمل نابع من اهتمامات التلميذ فلا حاجة إذن لنبذل الوقت في رفع دافعيته. ويتم اشتقاق الوقت المخصص لإجراء الأبحاث وعرض النتائج من محتوى المقرر، والهدف التعليمي المحدد، واهتمام التلميذ. وتستغرق بعض هذه المشاريع يومين، وبعضها يدوم أسابيع.

ونظرًا لأن هدفي في هذه الوحدة كان دراسة وجهة النظر، عملت على إجراء المشاريع بما فيها الأبحاث في أيام قلائل، ولربما بدا أننا سرنا في طريق طويل، بَيْدَ أننا عدنا في النهاية لهدفنا الأصلي. وما جمعناه من معارف حول الحدائق والحيوانات ثم تقديمها في مستهل الوحدة؛ لكن الذي فعلناه بتلك الحقائق، والكيفية التي أجرينا بها بحثًا والأشياء التي بحثناها، وكذلك الكيفية التي عرضنا بها استنتاجاتنا، كل ذلك قد أفضى إلى استنتاجات شديدة الاختلاف حول مدى فعالية حدائق الحيوان. ثم قمنا بتوسيع مناقشتنا وتمكنا من استكشاف وجهة النظر، والتحيز في نقل الأخبار، وكيفية وجود تأويلات عديدة لنفس الحقائق. لم تكن الوحدة مملة، ولم تكن هناك أوراق عمل، ولم ينعزل أي تلميذ عن الأنشطة، ولم أقم بكل العمل بمفردي. وعلم التلاميذ مسبقًا أن هدفنا هو فهم وجهة النظر وكانت دراسة الحدائق ما تحويها من حيوانات هي الوسيلة لبلوغ هذا الهدف.

لقد كان بإمكاننا دراسة أعداد لا حصر لها من المواضيع لنصل لنفس

المفهوم، لكنني أثرت اختيار شيء يجذب انتباه التلاميذ، واهتمّ أنابه كذلك (وكان ذلك واضحًا في قراءتي لقصة "حياة بي") وتحققت المعايير الخاصة بوجهة النظر، وكان مفهوم جديرًا بما بذله التلاميذ من جهود. إننا حينما تدرك أن هناك منظورات متعددة، بوسعنا حينئذٍ التعاطف مع الآخرين، ونقوي بيننا أواصر المحبة، ونتعامل مع القضايا المعقدة بانفتاح ونمتلك القدرة على الإقناع ونتحدى السياسة ونصير مشاركين نشطين في مجتمع ديمقراطي.

دروس صغيرة:

إن الدروس الصغيرة أثناء مرحلة البحث والاستقصاء تدعم عمل التلاميذ. ولذا قمت بإعطاء التلاميذ درسًا قصيرًا عن كيفية اقتباس الأعمال المستخدمة، وشمل الدرس فيما شمل استخدام برنامج End Note وهي برمجية لخلق الأعمال المقتبسة. (غير أن معظم المعلمين لازالوا متمسكين بتدريس النسق MLA، لكن هذه البرمجية بإمكانها وضع الأعمال المقتبسة في أشكال عديدة تزيد عن خمس زينات. لذا فلما السير في طريق آخر؟ إننا بحاجة للوعي بتكنولوجيا القرن الحادي والعشرين ونستخدمها). وثمَّ درس آخر دار حول استخدام الإنترنت لمعرفة مدى صدق الموارد. فاستغرقنا بعض الوقت بالصف لكتابة خططنا البحثية. ولم يزد أي درس عن عشرين دقيقة، وهذا هو الحد الأقصى للمخاطرة. وطلبت من التلاميذ عدة مرات أن يأخذوا استراحة قصيرة من عملهم الجماعي حتى يتسنى لي الاستجابة للأسئلة التي تكرر طرحهم لها.

كان الصف الدراسي مفعمًا بالحيوية. وكان بعض التلاميذ على مقاعدهم والبعض الآخر خارجها يبحثون عن المعلومات من الكتب والإنترنت، ويقارنون أعمالهم بأعمال الآخرين، ويؤدون البروفات على عروضهم التقديمية. وأضاف البعض أعمالاً إبداعية ورسومًا مبتكرة وصورًا من الإنترنت وأشكالاً ثلاثية الأبعاد وكذلك الحيوانات البلاستيكية من مجموعات ألعاب الأطفال. فأثنيت على التلاميذ لما أبدوه من بحث واستقصاء، وصفق لهم أقرانهم لما أنجزوه من إبداعات. وحينما بدأنا قراءة المختارات الأدبية من بين مجموعة المقتطفات المتاحة، تواصل طرح الأسئلة حول وجهة النظر، وحول مدى صدق وموثوقية الراوي. فلقد فهموا

الدرس! إذا أردت تعميق المفاهيم الهامة في نفوس تلاميذك، فابذل الوقت الكافي وستدرك أن الأمر يستحق ما بذلت.

الاستراتيجية الثانية: القراءة التفاعلية

لقد تطورت استراتيجية "القراءة التفاعلية" أو "استراتيجية التدريس المتبادل" عن دراسة أجراها "بالاسكار" و "براون" عما 1948. وكان الرجلان قد فحصا المهارات التي يستخدمها القرّاء الناجحون بانتظام عند قراءة نص. إن القراءة نشاطٌ غير مرئي – فبوسعك رؤية الصفحات تنقلب والعيون تجوب لكن النشاط ذاته يدور داخل الرأس – ولذا فلا يمكنك تدريس القراءة بنفس طريقة تعليم الصبية السّباكة. ومن أجل ذلك قام "بالاسكار" و "براون" بجعل عملية القراءة الخفية عملية مرئية.

يقوم القراء الناجحون دومًا بـ:-

- التلخيص،
- والبحث عن الأفكار الرئيسة،
- وإعادة القراءة،
- وطرح الأسئلة بغية الإيضاح،
- وطرح أسئلة أعمق للوصول لتضمين،
- والتنبؤ،
- والتفكير في أهمية ما يقرءون.

ففي الوقت الذي تجد فيه الكثير من القراء الطبيعيين الذين يقرءون بانتظام ويسر يطبقون هذه الاستراتيجيات، تجد في الوقت ذاته الكثير ممن لا يقدر على ذلك. فبعض التلاميذ يقرءون بنفس طريقة مشاهدتهم للتلفاز الذي لا يتطلب أية مشاركة من جانب المستمع. فالشخصيات والحدث يأخذان في التنامي على الشاشة

سواء أكنت مركزًا بنشاط أم لم تكن لكن الأمر ليس إلى هذا الحد فيما يخص القراءة. فلكي تفهم نصًا عليك أن تركز بقوةٍ في قراءته. وتعلم استراتيجيات القراءة التفاعلية التلاميذ كيفية الانخراط بنشاط في قراءة النص. وستجد بنفسك أن هذه الاستراتيجية قابلة للتطبيق على النصوص الطباعية والغير طباعية كالأعمال الفنية والأفلام.

تدريس الاستراتيجية:

يقوم التلاميذ بثني فرخ ورق إلى أربعة أعمدة (انظر الشكل 2 – 9). وأقوم أنا بتدريس الاستراتيجية قبل تطبيقها على النص الذي ندرسه. فأبدأ ذلك بنص بسيط للغاية كما بالمثال الموجود بالأسفل. وقد يظن الكثير منكم أن هذا النص سهل جدًا بالنسبة لتلاميذ المرحلة الثانوية، لكني أؤكد لكم أن الأمر ليس كذلك فالغرض الذي ابتغيه من اختيار نص أساسي هو أن نتمكن من التركيز على عملية القراءة نفسها لا على تفسير كلمات النص. ولديك الحرية لتغيير عينة النص كما تشاء.

عينة النص: أربع بطات عبرن البركة.

إن السطر السابق غير قابل للاختصار فهو موجز للغاية، لكن بإمكاننا أن نستخرج منه فكرة رئيسية (انظر شكل 3 – 9). ويكتب كل تلميذ سؤالاً إيضاحيًا أو سؤالين. وهي أسئلة قد تكون أجوباتها بالنص. ويكتب التلاميذ كذلك أسئلة المستوى الثاني والثالث التي تتعدى نطاق النص. وفي النهاية يقوم التلاميذ تنبؤاتهم بناءًا على النص الي قرأوه بالفعل، وذلك بشأن ما الذي سيحدث لاحقا.

الفكرة الرئيسة / الموجز	أسئلة إيضاحية	أسئلة أخرى	التنبؤات

شكل (2 – 9)

يسمح بنسخه بغرض الاستعمال الصفي. 2005 من كتاب أولين ماك كرسكنر: "حوار جاد مع معلم اليوم: طرائق التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم"

الفكرة الرئيسة / الموجز	أسئلة إيضاحية	أسئلة أخرى	تنبؤات
حركة البطة	كم عدد البط؟ ما عبرن؟	لماذا عبرن؟ هل كانت تلك عائلة من البط؟ ما الذي وجدن على الجانب الآخر من البركة؟	الصياد قد يطلق الرصاص على البط. قد يُطعم المتنزهون البط.

شكل (3 – 8) مثال لاستراتيجية القراءة

ثم نواصل قراءة النص:

"ذات مرة على الجانب الآخر من البركة، صاحت البطة الأم وأبناءها الثلاثة بصوت مترفع حتى أطعمهن المتنزهون".

يقوم التلاميذ بعدئذٍ بإضافة صفٍ آخر للجدول السابق ويكملون فيه الفكرة الرئيسية أو الموجز. ويطرحون أسئلة المستويات الأول والثاني والثالث. ثم يضيفون المزيد من التنبؤات. وكذلك ينعمون النظر ليروا إن كان النص الإضافي قد حوى أجوبات على أسئلتهم السابقة (انظر شكل 4 – 9). كما أنهم يودون التأكد من صحة ما تنبئو به ليمتدح بعضهم بعد ذلك أعمال بعض وما بها من دقة في التنبؤ. أما النص الإضافي فقد يحوي أو لا يحوي أجوبات على أسئلتنا، وربما خالف تنبؤاتنا.

الفكرة الرئيسة / الموجز	أسئلة إيضاحية	أسئلة أخرى	تنبؤات
حركة البط	كم عدد البط؟ ما عبرن	لماذا عبرن؟ هل كانت تلك عائلة من البط؟ ما الذي وجدن على الجانب الآخر من	الصياد قد يطلق الرصاص على البط قد يطعم المتنزهون البط.

		البركة؟	
عبور البط وحصولهن على الطعام	ما نوع البط؟ ماذا حدث عندما صِحْنَ؟	هل كان البط قادمًا من المدينة أم الريف؟ أين كانت البطة الأب؟ هل وجدن طعامهن حتى الآن أم تم استدجانهنّ في أحد البيوت؟	سيمكث البط على العشب مع المتنزهين. وسيأتي المزيد من البط والحمام. وسيقوم طفل مشاكس بقذفهنّ بالأحجار

ثم نواصل قراءة النص:

"أخذت أم البطيطات تخفق بجناحيها وتبعد المتنزهين الذين اقتربوا جدًا من فروخها. وصانت بذلك ذريتها".

الفكرة الرئيسة / الموجز	*أسئلة إيضاحية*	*أسئلة أخرى*	*تنبؤات*
حركة البط	كم عدد البط؟ ماذا عبرن؟	لماذا عبرن؟ هل كانت تلك عائلة من البط؟ ما الذي وجدت على الجانب الآخر من البركة؟	الصياد قد يطلق الرصاص على البط. قد يطعم المتنزهون البط.
عبور البط وحصولهن على الطعام	ما نوع البط؟ ماذا حدث عندما صِحْنَ؟	هل كان البط قادمًا من المدينة أم الريف؟ أين كانت البطة الأم؟ هل وجدت طعامهن حتى الآن أم تم استدجانهن في أحد البيوت؟	سيمكث البط على العشب مع المتنزهين. وسيأتي المزيد من البط والحمام. وسيقوم طفل مشاكس بقذفهن بالأحجار

البطة تحمي صغارها.	ما الذي فعلته البطة الأم حيال المتنزهين؟ وماذا فعلت لفروخها من الصغار؟	هل كل الحيوانات البرية قادرة على حماية نفسها؟ لما خافت البطة على صغارها؟	قد يصبح المتنزهون مشاكسين. حمى المتنزهون البط. غادر البط العشب إلى البركة.

شكل (5 – 9) أمثلة لاستراتيجية القراءة

استخدام الاستراتيجية لتنمية الفهم:

هل سبق لك أن قرأت نهاية صفحة أو فصل ولم تعرف ماذا قرأت؟ إن هذا الأمر يحدث دومًا مع تلاميذنا متدني الأداء. إنهم غير قادرين على فهم النص لكنهم على أي حال يقرءونه. وعلى الرغم من قدرتهم على قراءة الكلمات وعدم احتياجهم للتدريب على كيفية إصدار الأصوات، بَيْدَ أنهم لا يفهمون ما يقرءون. وليس بإمكانك إشراك التلاميذ في مناقشةٍ ذات معنى إن كانوا أصلاً غير قادرين على فهم الحقائق الأساسية بالنص. ونقوم بتعليم التلاميذ على كيفية فهم النصوص عبر تفريغ محتوياتها، وذلك من خلال تدريس الاستراتيجيات التي يستخدمها القرّاء الناجحون في قراءاتهم باستمرار.

إن عملية "اختصار النص" تعرّف التلاميذ كيفية حذف التفاصيل الأقل أهمية والتركيز على الحدث أو الأفكار الرئيسية. أما استخراج "الفكرة الرئيسية" وهي عملية تختلف عن "اختصار النص" فتركز على المعنى الإجمالي للنص. وكلها مهارات هامة وعالية المستوى. وبعدما ينتهي التلاميذ من محاولة تلخيص أو اختصار الفكرة الرئيسية، بمقدور المعلم حينئذٍ إعادة صياغة ما توصلوا إليه إن بدا ضروريًا.

أما "الأسئلة الإيضاحية" فرغم افتقادها إلى بعض التشويق، إلاّ أنها ذات أهمية كبيرة. إننا غالبًا ما نفترض أن التلاميذ "قد فهموا الحقائق" فننتقل على التو إلى أسئلة المستويين الثاني والثالث. ثم نصاب الضيق من تفاهة المناقشة الناتجة

عن ذلك. وقبل كشف النقاب عن التضمينات والمغزى، علينا التأكد من إلمام التلاميذ بالحقائق والمعلومات الأساسية. فهم بحاجة لمعرفة الشيء الذي عبره البط وكم كان عددهنّ والمكان الذي ابتغين الوصول إليه وعلاقة البط ببعضهم بعضا، وما فعلن هنالك، وكل هذه حقائق مجرد حقائق. إنني أ<عل تلاميذي يطرحون الأسئلة الإيضاحية على بعضهم البعض، ثم قراءة الأجوبات عند ظهور المعلومات في النص الأصلي. فالتلاميذ بحاجة للرجوع للنص لمعرفة وقراءة ما يحويه النص بالفعل. لا تمضي قدمًا قبل أن تتجلى كل الحقائق ويفهم الجميع أن ها النص يدور حول عائلة من البط تعبر البركة. والأسئلة الإيضاحية هي التي تضمن لك وصول التلاميذ للنص الحرفي وفهمه، وهذا بمثابة ركيزة للانطلاق إلى قراءاتٍ أعمق للنص. وهذه هي مرحلة القراءة.

أسئلة المستويين الثاني والثالث:

يحتاج التلاميذ معرفة كيفية طرح الأسئلة التي تكشف النقاب عن تضمينات ومغزى النص. فعلى سبيل المثال، عند سماع حديثٍ سياسي قد يسأل سائل عن سبب اختيار كلمة بدلاً من أخرى. ما وظيفة التكرار؟ هل هذه حجة قائمة على الحقائق أم أنها تستميل عواطفنا؟ وبالنسبة لنا كمعلمين، اعتدنا طرح الأسئلة ثم النداء على التلاميذ ليجيبوا. وعندما يقوم المرء بصياغة الأسئلة فإنه بذلك يعمق فهمه. وتعليم التلاميذ طرح الأسئلة يعزز تعلمهم وانخراطهم في الأنشطة. والمخ البشري دائم البحث عن معنى لهذا العالم من حوله ليجد أجوبات على ما يجوب به من تساؤلات. وحينما يطرح التلاميذ أسئلتهم بأنفسهم تزداد دافعيتهم ويتحفزون لقراءة المزيد بحثًا عن أجوبات لما طرحوه من أسئلة.

التنبؤ:

يتنبأ القراء الأقوياء بالأجزاء المقبلة من الكتاب ثم يواصلون القراءة للتأكد من مدى صحة تنبؤهم. فعندما نقرأ لغرضٍ ما، سواء أكان هذا الغرض هو الإجابة عن أسئلة طرحناها أم التأكد من تنبؤاتنا؛ ينمو حينئذٍ فهمنا للنص. والتلاميذ ذوي مهارات التنبؤ الضعيفة تواجههم مصاعب في معرفة العلة والمعلول. ولا تقف تلك المصاعب عند حد تعلم وتكر أسباب الـ WWII مثلاً، بل تعترضهم عقبات كذلك في

فهم عواقب سلوكهم؛ وهذا كله يدور حول العلة والمعلول. والتنبؤ مهارة يمكن تدريسها وينبغي لك بوضوح. وتنبثق التنبؤات المنطقية مما لدينا من حقائق وأدلة. فعلى سبيل المثال إذا كان النص يقول: "عبرت أربع بطات البركة"، فإن تنبؤ وصول البط إلى الجانب الآخر من البركة يكون عندئذٍ منطقيًا وقد لا يكون هذا التنبؤ دقيقًا لأن البط قد يطير بعيدًا قبيل الوصول للجانب الآخر، ومع ذلك يبقى التنبؤ منطقيًا. أما أن تتنبأ بوجود ستة أحذية "تنس" على حافة البحيرة فهذا غير منطقي، رغم احتمالية صحة ذلك. ولا يمكن اشتقاق تنبؤاتنا من النص. وقد يدلي التلاميذ في بادئ الأمر بتكهنات عشوائية. فحينئذٍ أسألهم على أي أساس بنوا تكهناتهم، وأصِرّ على أن تعتمد التنبؤات على ما بالنص من حقائق.

وتحصل لنا بعض المتعة مما ندلي به من تنبؤات، إذ يمتدح التلاميذ أعمال بعضهم البعض لما وصلوا إليه من تنبؤات صحيحة بالأشياء المقبلة. وتعتمد بعض التكهنات على فهمك لطبيعة الشخصية. فأحيانًا تتصرف إحدى الشخصيات الأدبية بشكل تمثيلي لا يصدق التلاميذ أنه يحاكي واقع الشخصية. وهذا يفتح الطريق إلى مناقشة أخرى تقضي بدورها إلى قراءة أعمق وفهم أقوى.

الهدف:

عندما تكون قد انتهيت من تدريس هذه الاستراتيجية للفصل برمته، ستجد أن التلاميذ بوسعهم العمل في جماعات لكشف النقاب عن النص الذي يدرسونه. يتناوب أعضاء كل مجموعة العمل كمسّر وأثناء ذلك يقوم باقي الأعضاء في كل مجموعة برسم الجدول الخاص بكل قسم في النص. وستجد أن بعض التلاميذ يحتاجون تدريبًا أكبر من تلاميذ آخرين. وبإمكانك مساعدة هؤلاء القرّاء المكافحين بوضع إشارة لهم في الكتاب ليرجعوا إليها باستمرار (انظر شكل 6 – 9).

إنني أود التعليق في هذا المقام على القراءة التفاعلية التي يُشار إليها أحيانًا بالتدريس المتبادل. ويتم تدريس الاستراتيجية ككلٍّ متكاملٍ مع العلم بأن جميع الأجزاء الأربعة المكونة للاستراتيجية وهي "التلخيص" أو "الفكرة الرئيسية"، و" الأسئلة الإيضاحية" و "الأسئلة الأخرى" و "التنبؤات"؛ بحيث أن تستخدم عند تطبيق الاستراتيجية حتى تصير فعالة.

وكل جزء من هذه الاستراتيجية له فائدته، وعلى الرغم من إمكانية استخدام الاستراتيجية كلية، إلا أنه يمكن استخدامها كذلك كاستراتيجيات منفصلة وبفعالية. فعلى سبيل المثل، نجد في بعض النصوص وخاصة النصوص العلمية أنه غالبًا ما لا يكون هناك مجالاً للتنبؤ. وربما أدرتَ التأكيد على استرجاع المعلومات أو طلب تضمينات مستقبلية أو ربطها بشيءٍ قرأته أو درسته من قبل.

القراءة التفاعلية
التلخيص ما الفكرة الرئيسة ؟
ما الحقائق طرح أسئلة إيضاحية.
علام يدل ذلك؟ ماذا يقتني؟ هل هو هام؟ كيف يرتبط بـ ...؟
ما الذي سيحدث فيما بعد؟ ما الذي أتوقع تعلمه؟ هل تم الإجابة على سؤالي أو أسئلتي

شكل (6 – 9) إشارة الكتاب الموضحة للقراءة التفاعلية

أذكّرْ التلاميذ بأن القدرة على استخراج الفكرة الرئيسة من نص مطوّلٍ لذو فائدة بالغة لدراستك. فقد لا تكون لديك الرغبة في إعادة القراءة، لكنك إذا راجعت الأفكار الرئيسية لكل فقرة، تكون بذلك قد عزّزت تعلمك وتأهبت للدراسة المتواصلة أو التقويم المستمر.

وكما هو الحال مع استراتيجية "ماذا أعرف، وما الذي أود معرفته، وما الذي تعلمت"، عندما تكون قد فهمت أن كل جزء من الاستراتيجية يساعد التلميذ

على الفهم ويرفع دافعيته ويدعم تعلمه؛ تكون بذلك قد أضفت إلى صندوق استراتيجيات التدريسية كمعلم وبات بإمكانك مساعدة المزيد من التلاميذ بفاعلية أكبر.

الاستراتيجية الثالثة: العُصارة (The Squeeze)

هذه الاستراتيجية واحدة من أكثر الاستراتيجيات التي أفضلها. وأنا أطبقها أثناء تدريسي للمعلمين أو التلاميذ على السواء وأفرح كثيرًا بالنتائج. إن استراتيجية العصارة باعثة على المتعة، وتدفع التلاميذ نحو الإبداع، وتتطلب المشاركة والتفاوض، وتعمق الفهم، وتسمح بالعروض التقديمية، وتُشرك الجميع في الحوار الأكاديمي.

يقدم التدريس الفعال فرصًا وافرةً تُشرك التلاميذ في الحوار الأكاديمي، إذ يسمح لهم بالحديث عن تعلمهم وعن النص، ويتيح لهم حل المشكلات والتخطيط والتقويم. والصفوف التي معيارها هو العمل الأكاديمي عالي الجودة تكون بالطبع صاخبة، وحافلة بالكلام والمحاسبة. وتدع استراتيجية العصارة الفرصة للتلاميذ للحديث عن تعلمهم.

البداية:

اخترْ نصًا للدراسة سواء كان مطبوعًا أم غير مطبوع. ثم قسّمْ التلاميذ إلى مجموعات. (أربعة لكل مجموعة وهذا هو النموذجي). كلّف كل مجموعة بجزء من النص، نفس النص أو نص مختلف لكنه متعلق بالموضوع. ثم تختار كل مجموعة أعضاء من بينها يقومون بأدوار الملخّص، والمحقق، والمعاصر، والمسجل أو القارض ثم يشرع أعضاء كل مجموعة في قراءة النص المكلفين به.

الأدوار:

يقوم العضو الملخص باقتضاب الجزء المكلفين به من النص شفويًا. أما المحقق فيصفي بعناية لدقة الاقتضاب ولتحديد أكان الملخص قد أدرج تفاصيلاً

يمكن حذفها من الموجز، أم أن هناك تفاصيل يتعين إدراجها وليس موجودة. ثم يعيد المحقق قراءة الموجز مضيفًا التغيرات الضرورية.

وبالنسبة للعضو العاصر فقد قرأ النص، وأصغى إلى كلٍّ من الملخِّص والمحقق، والآن جاء دوره لاقتضاب النص إلى عشر كلمات فقط. وبمقدورك السماح بكلمات أكثر أو أقل اعتمادًا على مدى تعقيد وطول النص المحدد. لكنني من واقع خبرتي أرى أن الإيجاز إلى عشر كلمات كافي لمعظم النصوص. وبوسعك أيضًا أن تقرر إذا كانت الكلمات ستقرأ منفصلة على هيئة سلسلة أم في شكل جملة كاملة.

أما العضو المسجل فيكتب ما توصل إليه العاصر ويعرضه أمام باقي الصف. إنني دائمًا أجعل المسجل يكتب كلامه على شفافيةٍ راسيةٍ أو شريط آلة الجمع.

وكون التلاميذ يعرضون أعمالهم أمام أقرانهم المستمعين يحفزهم إلى تنقيح وتكرير عصارة نصهم، وإلى إتباع الخطوات على نحو صحيح، وإلى توسيع مفرداتهم. وتسود جو الصف روحٌ تنافسية خفيفة الظل. ولا يُخصص للتلاميذ نقاط أو درجات؛ فاستراتيجية العصر نشاط تعلميّ ولم تُصمّم لتصنيف التلاميذ إلى قادرين وغير قادرين.

العرض التقديمي:

تعرض كل مجموعة عصارة نصها إلى باقي الصف. وإذا كانت أجزاء النصوص تتابعية يكمل بعضها بعض تعرض المجموعات عملها حينئذٍ بالترتيب. وعندما تشرع المجموعات في قراءة الأقسام المختلفة للنص، أطلب من التلاميذ كتابة عصارة كل مجموعة، التي ستشكل جميعًا موجزًا للنص الإجمالي وهو نشاط ممتاز سابق للقراءة. وعندما يواصل الصف قراءة النص الكليّ سيكون التلاميذ قد عرفوا بعض المعلومات الأساسية. ويزداد الفهم لأن المفردات بدأت تتشبث بعقول التلاميذ، والأفكار الرئيسية باتت معروفة، كما أن النص عُرض مسبقًا. إذن فالتلاميذ الآن لديهم معرفة أساسية أو جذرية ترتبط بتعلمهم الجديد. وحتى التلاميذ

المناضلين الذين تجابههم التحديثات قادرون على فهم فحوى النص.

إذا كانت كل مجموعة تقرأ نفس النص، فقد تكون العروض التقديمية عندئذٍ عشوائية. فلقد تعلمنا ألا تصرِّح كل مجموعة بنفس الفكرة الرئيسية حتى لو قرأت نفس النص. إن تنوع الاستنتاجات يفضي إلى مناقشة أعمق عن ما الذي يضفيه القارئ إلى النص (ها قد عدنا إلى وجهة النظر). ثم نناقش كيف أن قراءة نفس النص قد يفضي إلى معلوماتٍ مختلفة وفقا لقارئيه. وهذه مناقشة أخرى مفعمة وجديرة بالاحترام لها تضمينات عميقة في تحليل وتفسير النص، مطبوعًا أم غير مطبوع.

سبب نجاح الاستراتيجية:

رغم أن التلاميذ يُكلفون بمهام متباينة، ألا أن المجموعة تشعر سويًا بالملكية والمسئولية. فهم يعرفون مسبقا أنهم سيعرضون عصارتهم أمام الصف كله، لا فقط أمام المعلم. فضغط الأقران عليهم يدفعهم إلى بل أقصى ما عندهم من جهد، وابتغاء الدقة النحوية ووضوح الكتابة. ويفحص أعضاء المجموعة بعناية النص لاستخراج الفكرة الرئيسية. فهم يستخدمون القواميس والموسوعات لإيجاد أفضل الكلمات التي يعرضون بها عصارتهم، بدون أن يحثهم المعلم إلى فعل ذلك. ويتفاوضون حتى يصلوا إلى حل وسط ويجمعوا عمليه رأيهم. إن المراهقين أُناس اجتماعيون يحتاجون الوقت للتخاطب والتواصل. وهذه الاستراتيجية تتطلب مناقشة أكاديمية ومركزة حول الأفكار، والكثير من المحاسبة.

ويظهر عنصر المنافسة في خضم النشاط لكنه يكون مصحوبًا بالمتعة وقد يطلب التلاميذ استخدام كلمة أو كلمتين إضافيتين. فأجيبهم بأن كل كلمة إضافة تتكلف دولارًا كمساهمة مالية للتمويل المالي لصفنا. فتستخدم بعض المجموعات كلمات أقل من المطلوب ثم تسأل إن كان بإمكانهم بيع الكلمات الإضافية لديهم إلى مجموعة أخرى. فنضحك جميعًا من هذه المطالب، وأنا لا آخذ منهم مالاً أبدًا. والتلاميذ لديهم الاختيار وينتمون إلى مجموعة وليس هناك أجوبات خاطئة أو درجات باعثة على التنافس. فكل ما في الأمر هو البحث العميق في النص.

ولا تستخدم استراتيجية العصارة هذه بمفردها، بل ضمن سلسة تدريسية واسعة. وهي ناجحة كاستراتيجيةٍ "داخلة" و "متخللة" و "متخطية". (داخلة للنص، وأثناء النص، وبعد إنهاء النص). ويمكن استخدامها لتلخيص وحدة دراسية كاملة لاستخراج أوجه التعلم الضرورية. ويمكن إعادة تصميم العصارة في شكل جملة استفهامية لا خبرية.

وكما هو الحال في الاستراتيجيات الأخرى المعروضة في هذا الفصل، تتطلب استراتيجية العصارة مشاركة نشطة من جانب التلاميذ. فالتلاميذ هنا هم الذين يبنون تعلمهم، ونعلم أن مدى الاحتفاظ بالمعلومة يزداد حينما يشارك التلاميذ بنشاط. ورغم اختيار المعلم للنص بَيْدَ أنه لا يقوم بأي شكل من أشكال المحاضرة. والأفكار والمعلومات تُعرض بواسطة التلاميذ وللتلاميذ. وما على المعلمين سوى التأكد من الدقة. كن متأهبًا لسماع تفسيرات بديلة لكن دقيقة للنص، لم تكن قد خطرت ببالك من ذي قبل. ومن ثمرات هذه المرحلة أن يزداد تعلم التلاميذ.

الاستراتيجية الرابعة: القول فالمعنى فالأهمية

أول ما تعلمت هذه الاستراتيجية تعلمتها من زميلتي "شيليا ساتون" التي أخبرتني أنها تعلمتها من المعلم المؤلف "كيلي جالافر" الذي أخبر أنه تعلمها من ورشة عمل مع الأستاذ المؤلف "شيردان بلو" ولربما كان "بلو" قد تعلمها من شخص آخر أيضًا. إنني أحرص على تعلم الاستراتيجيات الجديدة باستمرار لأوسع ذخائر طرائقي التدريسية كي أمتّع تلاميذي وأشركهم معي في العملية التعليمية، ولأنحي بنفس جانبًا عن الشعور بالسأم. واستراتيجية فهم القراءة هذه لها استخدامها الواسع مع النصوص القصصية والعلمية والمطبوعة أو غير المطبوعة. فهي توجه التلاميذ لفحص الملامح السطحية للنص وكشف النقاب عن المعاني الأعمق كذلك. فنحن نقرأ لمعرفة المعلومات الأساسية، ونقرأ كذلك لفهم العالم وتغييره. والشيء الذي يبدأ كاستراتيجية يصير فما بعد طريقة لقراءة كل النصوص والبشر كذلك.

(القول): ما الذي يقوله النص؟ ما المعلومات المعروفة؟ وما الحقائق التي

يخبرنا بها النص؟ (وهذا هو ما تسعى الأسئلة الإيضاحية في استراتيجية القراءة التفاعلية لمعرفته). تأمّل: ما الذي يقوله الممثل/ الشخص؟ وماذا يفعل الممثل/ الشخص؟

(المعنى): ما معنى هذه المعلومات؟ ما التضمين الموجود بالنص؟ وما الأفكار والعواطف التي يثيرها النص؟ تأمل: ما المعنى الذي سنفهمه عندما يقوم الممثل/ الشخص بحدثٍ ما؟ أو يقول بعض الكلمات؟ ما الدافع أو النية؟

(الأهمية): وماذا إن؟ لدينا الحقائق والتضمينات فما أهمية ذلك كله؟ وما أهمية هذا النص؟ كيف يؤثر على باقي النص/ الرواية/ القصة/ الكتاب؟ وبكف يؤثر على العالم؟ ما التحديات التي يمكن أن نصفها أمام النص أو نقابلها عند قراءتنا له؟

المثال التالي مأخوذ من خطابي الافتتاحي الذي أجريه مع التلاميذ عند بدء المقرر أو الفصل الدراسي:

النص: يُتوقع من جميع التلاميذ تحقيق المعايير المحددة لهذا المقرر. ونظرًا لأننا نعرف أن التلاميذ متباينون في أداء نفس المهارات، لذا نضع في حسباننا أن بعض التلاميذ قد يحتاجون وقتًا أطول وقد يحتاجون كذلك لتقديم عدة تنقيحات لعملهم قبل إنجازه. يتم تشجيع كل تلميذ على تنقيح وإعادة تقديم عمله لإعادة النظر فيه عند الضرورة. والهدف النهائي هو إجادة المعايير.

القول: قالت المعلمة إنه يتعين على الجميع تحقيق الأهداف. وبإمكانك إعادة العمل من جديد حتى تبلغ هذه الأهداف.

المعنى: هذا يعني أن جودة عمل التلاميذ تُؤخذ في الحسبان. ويعني أيضًا أن عليك تنقيح عملك إلى أقصى درجة ممكنة.

الأهمية: هذا هام لأن المعلمة تريد للجميع تحقيق الأهداف. فالمعلمة مستعدة لإعادة قراءة عملك وإعادة تخصيص درجته إلى أن تؤديه ببراعة. وتفهم المعلمة أن تلاميذها قد يكونوا متفاوتين في نفس المهارات، لذا تقف بجوار من يحتاجها لتساعده على تحقيق الأهداف. وهذا معناه أيضًا أن العمل الرديء أو

الناقص أو المتخلف غير مقبول.

النموذج و التطبيق:

إننا نتعلم عبر ضرب الأمثلة ثم تطبيقها. اعرض لجميع تلاميذ الفصل أسلوب "القول / المعنى / الأهمية" باستخدام نص أكثر تعقيدًا سواء مطبوع أم غير مطبوع. ثم اترك التلاميذ يطبقون ذلك في شكل مجموعات صغيرة. ثم ابدأ في مناقشتهم حول أثر ذلك على فهمهم بعد شروعهم في تطبيق هذه الاستراتيجية. وعلى الرغم من أننا نقيم غالبًا الأشياء التي تعلمناها؛ إلا أننا إذا أردنا لتلاميذنا أن يصيروا متعلمين مدى الحياة فمن الأهمية كذلك أن نبحث كيفية تعلمنا. اجعل تلاميذك يبتكرون ملصقات الحائط المعبرة عن (القول) و(المعنى) و (الأهمية). فملصقاتهم هذه تكرهم دومًا بكيفية تطبيق هذه الاستراتيجية حالما يقرءون أي نص.

سيناضل بعض تلاميذك لفهم جزئية (الأهمية) في هذه الاستراتيجية فلا تستسلم معهم. فلو توقعنا أنهم لن يستوعبوا هذه الجزئية أبدًا، فحينئذ لن ندعم كفاحهم وسنكتفي بأقل مما بوسعهم فعله ستحتاج لتقديم النمذجة لهم مرارًا ولمساندتهم وتقديم يد العون لهم عند الضرورة، لكن لا تتركهم. فالإشارة التي ترتسم على محياهم عندما يدركون أنهم يفهمون أهمية ما يقرءون، لتستحق ما بذلته أنت وتلاميذك من جهود كل الاستحقاق.

وأود في هذا المقام إضافة ملحوظة إيضاحية. إنني لطالما استخدمت على مدار تناولي لقسم الاستراتيجيات مصطلحات مثل "نص مطبوع" و "غير مطبوع". وقد يكون الكثير منكم غير ذي ألفة سابقة بالمصطلح الأخير. يشير النص الغير مطبوع إلى الأعمال الفنية كالرسم الزيتي والنحت والرقص والموسيقى والمسرح وكذلك الأفلام والإعلانات التجارية والصور الفوتوغرافية. فالكيميائيون يقرءون ويدرسون التفاعلات الكيميائية؛ والفنانون يدرسون الشكل واللون؛ والشعراء يصيغون كلماتهم. إن هذا الجيل به من الحداثة ما يفوق الأجيال السابقة، ومن المعلومات ما هو معقد ويحتاج للتفسير. ودراسة النص الغير مطبوع، بأشكاله المختلفة الكثيرة، له نفس أهمية دراسة النص المطبوع، عندما نجمع المعلومات ونفسر العالم من حولنا. ولذلك فإن دراسة كيفية تفسير المصادر الغير مطبوعة

وكذلك كيفية تفسير وقراءة البشر ولغة جسدهم واختيارهم للألفاظ وطريقة لباسهم، لذو نفع كبير لتلاميذنا. كما أن تحديد النصوص الغير مطبوعة ودراستها تُضفي تنوعًا على كل حقل أكاديميّ وتقلل من الشعور بالملل بتوفير المزيد من الاحتمالات. وكل التلاميذ يقدمون إلينا حاملين معهم القدرة على قراءة النص الغير مطبوع. حتى الأطفال الأصغر سنًا يعرفون مما يرتسم على مُحيّا والدتهم أو معلمهم من تجهُم أنه يعاني من مشاكلٍ ما. ودراسة النص الغير مطبوع في الصف يعمل على تقوية هذه المهارة.

الاستراتيجية الخامسة: رموز القراءة النشطة

لابد وأنك قد لاحظت أن الموضوع المحوري الذي يربط جميع هذه الاستراتيجيات المتباينة هو اعتمادها على انخراط التلاميذ في أنشطة التعلم وتضاءل اعتمادها على المعلم. ورموز القراءة النشطة استراتيجية أخرى بوسع التلاميذ الاضطلاع بها بالقليل من التوجيه.

إن خلق صف دراسي متمركز حول التلميذ ليتطلب الاهتمام المتواصل بألاّ يكون المعلم هو منبع كل المعارف، وأن يُبسط يد العون للتلاميذ في رحلتهم لتنمية قدراتهم لمساعدتهم على الابتكار والبحث والتحري واسترجاع المعلومات والتفسير فالتمركز حول التلميذ لو أثر كبير في الإرادة الصفية الخفية. فحينما ينخرط التلاميذ في نشاطات التعلم، وحينما يكون بحوذتهم جميعًا استراتيجيات فعالة يمكن تطبيقها لتعزيز تعلمهم، حينئذٍ لن يكون هنالك ما يسمى بالنضال الدءوب للسيطرة على الصف. كما أن احتمالية وجود السلوك التشتيتي والجنوح نحوه تقل.

التعليمات:

يقوم المعلم بشرح رموز القراءة النشطة (انظر شكل 7 – 9). وفيما يقرأ التلاميذ النص المكلفين به، يعلّمون النص بالرمز المقابل للتطبيق وفي بادئ الأمر، يُطلب من التلاميذ استخدام حد أدنى من الرموز بناءًا على طول ومدى تعقّد النص. وعند نهاية القراءة قد يستهل المعلم مناقشة بقوله: هيا نبدأ بالأشياء التي تحتاج

التوضيح. لقد انتهى التلاميذ بالفعل من تعليم نصوصهم بالرموز وبات باستطاعتهم طرح الأسئلة الإيضاحية لكن المعلم لا يجيب علها بل يعيد توجيهها إلى تلاميذ آخرين. وهذا يحمل الرسالة القائلة بأن المعلم ليس المصدر الوحيد للمعرفة أو الإيضاح.

رموز القراءة النشطة

A أوافق

× لا أوافق أو احتاج لمساعدة

+ معلومات جديدة

? احتاج للتوضيح أو أتساءل بشأن

??? لم استوعبها

!!! إنني مندهش

شكل (7 – 9) رموزا لقراءة النشطة

يسمح بنسخة بغرض الاستعمال الصفي، 2005 من كتاب أدريين ماك كيرشنر: "حوار مباشر مع معلم اليوم: طرائق التدريس المحفزة للتلاميذ على التعلم".

الرموز:

الرموز ليست مقدسة ولا تمت لذلك بصلة. ولذا فلديك الحرية في نسخها كما هي أو تبديلها لتلائم صفك. قم بإنشاء حائط للملصقات يرجع إليه تلاميذك. علمهم كيفية الرجوع إلى الجانب الآخر من استراتيجية (القول/ المعنى/ الأهمية) وهو كتاب الإشارات لتيسّر عليهم الاستخدام. وكتب الإشارات تحدُّ من فرط استخدام النشرات وتوفر الوقت والورق.

الاستراتيجية السادسة: عبارات وأسئلة المحادثة التأملية

عندما عملت للمرة الأولى مع المعلمين الباحثين عن شهادة التأهيل ليفحصوا كتابات بعضهم البعض، فإنهم بذلك مكلفون بمهمة وأنهم سيقدمون النقد البنّاء والثناء المربيّ، وسيساعدون بعضهم البعض لتحسين كتاباتهم. لكن كان ذلك كله خطأ! فأربع أو خمس أشخاص – ولو كانوا معلمين – يجلسون سويًا لا يعني بالضرورة أنهم قد صاروا بذلك مجتمعًا تعلميًا قويًا. إننا جميعًا بحاجة لمن يعلمنا كيفية المساهمة في المجموعة. وأدركت كذلك من خلال ملاحظتي للتلاميذ المعلمين أن مجموعات الأطفال لا تتعاون جيدًا وتكرر ذلك مرات كثيرة وعندئذٍ بدأت أعلّم تلاميذي كيفية التحدث إلى بعضهم البعض حتى يمضي العمل قدمًا. لقد مررت ببعض "عبارات وأسئلة المحادثة التأملية" في جلسةٍ تدريسية بالمجلس القومي للدعم، ومنذ ذلك الحين أخذت أبدلها وأضيف إليها، وأعلم من الآخرين أساليب الحوار الناجحة والغير ناجحة في المواقف المختلفة. وأقوم بتدريس هذه الاستراتيجية في صور مقتضبة؛ في شكل مستهلات الجمل، لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأطبقها في شكل حلقات سقراطية، بالنسبة لجلسات تنقيح الأقران، وفي تدريس مهارات الاستماع النشطة.

وهناك ثلاثة ملامح مختلفة لفواتح الجمل هذه، ولكلٍّ منها غرضه: إعادة الصياغة، والتوضيح، والتوسط.

أمثلة لـ (إعادة الصياغة):

إذن....

وبكلمات أخرى....

إن ما أسمعه إذن....

ما أسمعك تقوله ....

مما سمعتك تقول ....

إنني سمعت أشياء عدة ....

إنني مصغ إليك وأسمعك تقول ....

إننا نعيد الصياغة لنتأكد من فهم ما قاله المتحدث. إنه شكل حر من أشكال الإيجاز. وتهدف إعادة الصياغة لاستخلاص جوهر ما قاله المتحدث. وهي فرصة كذلك للمتحدث ليعرف ما سمعه المخاطبون، فأحيانًا ما يكون ما سمعوه شديد الاختلاف عند مقصده. وتؤتي هذه الطريقة ثمارها سواء أكنت تستمع واحدًا أو أكثر من المتحدثين أو تدرس نصًا غير مطبوعًا. (الذي أراه في هذا الاسكتش أن ....) ويتم إرشاد التلاميذ لاستخدام فواتح الجمل للتحقق من أنهم سمعوا الرسالة التي قصدها المتحدث على وجه صحيح.

أمثلة للـ (التوضيح):-

هلا أخبرتني المزيد عن ....؟

دعني أرى مدى فهمي لـ ....

سيسعدني سماع المزيد عن ....

سأستوعب ما تقوله إذا ضربت لي مثالاً ....

إذن هل أنت تقول / تقترح .... ؟

أخبرني بمقصدك عندما ....

أخبرني بمدى تشابه الفكرة (أو اختلافها عن) ....

إلى أي مدى .... ؟

إنني شغوف لمعرفة المزيد عن ....

إنني مرتبك من ....

إنني مهتم بـ ....

أود التساؤل ....

تسعى الأسئلة التوضيحية لتعميق الفهم وسد الفجوات. وعند استخدامها

لغرض تحرير الأقران لأعمالهم تكون بمثابة إطار يجعل من التلاميذ كُتابًا باحثين يجيبون على تساؤلات المستمعين إنها طريقة لسبر أغوار المزيد من المعلومات بدون قول: "هذا غامض!" أو "عما تتحدث؟" أو أية ملاحظات غير ذي جدوى قد يطرحها التلاميذ على بعضهم البعض. وحينما يعمل المعلمون سويًا في مجموعات يكونون أكثر تأدبًا وتحاشيًا لمثل هذه الملاحظات؟ بَيْدَ أنهم يكونون أكثر عرضة لافتراض أن في حالة عدم وضوح شيء ما قاله المدرِّس العارض، يكون سبب ذلك أنهم ليسوا منتبهين؛ واحتمالية وقوعهم في هذا الخطأ تفوق احتمالية اقتراف المعلم العارض له. ويكون نتيجة ذلك أن ينحوا بأنفسهم جانبًا عن طرح أية أسئلة توضيحية. أما حينما يتعاون التلاميذ الصغار والبالغين سويًا في مراجعة فواتح الأسئلة التوضيحية والتشجيع على طرحها، فهذا يفضي إلى كتابةٍ أدقّ وفهم أعمق. وتعتبر الأسئلة التوضيحية أسلوب ممتاز لتحرير الأقران لعملهم. وهي تساعد التلاميذ كذلك على عرض بحوثهم على مستمعين لهم اهتماماتهم الأصلية، وعلى تنمية شخصياتهم على نحو أعمق. وعندما نشرع في كتابة الأبحاث الخاصة بإحدى النظريات، يتحدى التلاميذ أفكار بعضهم البعض عبر فنيات إعادة الصياغة.

أمثلة للـ (التوسُّط):

ما الطريقة الأخرى التي بإمكانك ....؟

كيف ستبدو إذن ....؟

ما الذي تعتقد أنه سيحدث إذن ....؟

ما مدى التشابه (أو الاختلاف) بين ....؟

ما نوع التأثير الذي تعتقده .... ؟

ما المعايير التي تطبقها .... ؟

متى فعلت شيئًا مشابهًا لـ .... من ذي قبل؟

ماذا تعتقد .... ؟

كيف قررت .... (وصلت لنتيجة)؟

ما الذي كان سيحدث في مقالتك إذا .... ؟

وتأتي تعبيرات أو أسئلة التوسط بعد التدريب المعرفي. فبدلاً من تقديم أجوبات لشيء قد يكون المتحدث متعثرًا في توصيله، تعلم أسئلة التوسط على دفع المتحدث / العارض لبسط أفكاره بسلاسة، والبحث عن بدائل وتجريبها في المجموعة. والماهرون في طرح أسئلة التوسط يستطيعون توسيع تعلم العارض وتعلمهم.

البداية:

حدّد قبل أي شيء فواتح الجمل أو الأسئلة القابلة للتطبيق على تلاميذك في هذا الوقت. وبالنسبة للأطفال الصغار، فإنني أصغ اختيارين أو ثلاثة على بطاقات ليرجع إليها الأطفال. أما مع تلاميذ المرحلة الثانوية فصفحة كاملة أو مقتضبة بعض الشيء تفي بالغرض على ما يرام.

قدّم فواتح الجمل أو الأسئلة واشرح بإيجاز الأهمية والاستخدام الرئيسي لكل نوع. كوّن مجموعات من التلاميذ واطلب منهم في ذاك الوقت قراءتها مرة واحدة مع مراعاة نغمة الصوت والنبر. إن الإصغاء للتلاميذ في حد ذاته خبرة مبهجة وتُشعرهم بمزيد من الارتياح عن نطق العبارات.

إنني لا استخدم كل الأقسام طيلة الوقت، تماماً كما لا استخدم كل الأجزاء الأربعة للقراءة التفاعلية طيلة الوقت. ففي بعض الأوقات أرشد تلاميذي للتركيز على الأسئلة الإيضاحية وخاصة أثناء جلسات تحرير الأقران لأعمالهم. أما بالنسبة للحلقات السقراطية فقد نطبق أسلوب إعادة الصياغة والأسئلة التوضيحية. لكن إذا كان عملنا هو العروض التقديمية فحينئذٍ نستخدم عبارات التوسط على نحو كبير لاستكشاف الاحتمالات التي قد لا يكون العارض فكر فيها من قبل. وعندما تقوم بالاختيار تأمّل أهدافك التعليمية ثم اختر الأساليب المناسبة لها. وإلى أن تصير هذه الفنيات بمثابة طبيعة مكتسبة لدى التلاميذ، أرشدهم للرجوع إلى "عبارات وأسئلة المحادثة التأملية" عند عملهم في جماعات.

وعندما يصبح التلاميذ أكثر مهارة في استخدام هذه الأدوات، سيكون

بمقدورهم اختيار العبارات المناسبة في الوقت المناسب والإبقاء على جدول على حائط الصف يخدم كمرجع يدوي لك وللتلاميذ.

إن معرفة كيفية نقد أعمال الآخرين بفاعلية ولطف مهارة نادرًا ما تُدرَّس في الصفوف. نقوم بتقسيم التلاميذ إلى فرق ثم نطلب منهم تحرير أعمال بعضهم البعض، وننصحهم في حالة عدم إصغائهم إلى المتحدث والانشغال بكتابة تعليقاتهم، ثم نفترض أنهم قادرون على فعل ذلك بدون المزيد من الإرشاد.

ملحوظات ختامية

إن تدريس الاستراتيجيات الواردة في هذا الفصل يستغرق وقتًا. لكن حينما يكون بحوزة التلاميذ مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات وحينما تتاح لهم حرية اختيار وقت وكيفية تطبيقها، حينئذٍ سيحملون همَّ تعلمهم ويقللون من أعباء المعلم.

ومن بواكير ملاحظاتي عندما بدأت مشواري كمعلمة أن "التدريس عمل شاق - ولا ريب - فهو أكثر صعوبة واستهلاكًا للوقت من أي عمل آخر فعلته مسبقًا" . إن عبء العمل الثقل بالمدارس الثانوية، وعدد التلاميذ الذي ندرِّس له يوميًا، ناهيك عن ما قد نمر به من ظروف صعبة بالمدارس، كل ذلك يسهم في احتراق المعلم من داخله. إن المعلمين يربون من مهنة التدريس بأعداد منذرةٍ بالخطر؛ 50% في السنوات الخمس الأولى. أما البعض الذي يظل في المهنة فيبقى ملتصقًا بروتينيات ثابتة لا يحيد عنها، مما يبعث على السأم في نفوس تلاميذهم ونفوسهم. إننا إذا كنا نبتغي الإبعاد على الحيوية والحماسة فعلينا إذن أن نتعامل مع عملنا بمزيدٍ من الفطنة، وأن نسأل أنفسنا عن كل شيء نفعله ونطلبه من التلاميذ. والنجاح الأكاديمي، وكل أنواع النجاح يتأتى كمحصلة للعرق المبذول والاستراتيجيات الفعالة. وأكثر المعلمين فعالية يعطون تلاميذهم الأدوات ثم يتركون لهم العنان لدعم تعلمهم بأنفسهم. والاستراتيجيات الموضحة في هذا الفصل لم تأت إلا لتفعل هذا؛ أي تنقل الحمل من على كاهل المعلم إلى عواتق المتعلمين؛ أو من الحرفيّ البارع إلى صبيانه.

وقفة وتأمل:

راجع قائمة الاستراتيجيات التقليدية والاستراتيجيات المحرَّرة الآنفة الذكر. ما الاستراتيجيات التي تعتمد عليها حاليًا؟ ما الذي تحب إضافته إليها؟ أيّ الاستراتيجيات تستخدمها الآن وترى أنه من الأفضل إلقائها في سلة النفايات؟ ما التحديات التي تواجهك عند إضافة استراتيجية جديدة لمستودع ذخائرك التدريسية؟ ما فوائد ذلك؟ أعط واحدة – واحصل على واحدة: اطلب من زميل وصف استراتيجية يستخدمها بفعالية، ثم أعطه واحدة من استراتيجياتك الناجحة مع التلاميذ.

الفصل العاشر

10 سمات المعلمين: ما الذي يصنع عظماء المعلمين؟

كن مهتمًا ولا تجنح لمجرد المواعظ كالآخرين.

كن مجازفًا ولا تؤثر السلامة كالآخرين.

كن حالمًا ولا تكن عمليًا كالآخرين.

توقعْ أكثر مما يتوقعه الآخرون.

هاوارد سكولتز، أفضْ عليها من حبك

إنني استمتع بقراءة جرائد العمل وكتب الإدارة. فهي تساعدني على الإطلاع باستمرار على ما يحدث خارج الصف، على مسرح الأحداث الذي يقضي فيه تلاميذنا معظم حياتهم. وفي ديسمبر عام 2001 قرأت مقالة عن التدريس في مجلة "فاست كامبني" وهي جريدة عن العمل كذلك. وجمهور القراء الأساسيون لهذه المقالة هم قادة العمل، لكن رسالة المقالة كانت تنطبق تمامًا على معلمي صفوف من قبل مرحلة الروضة حتى المرحلة الثانوية. إن المؤلف "تشاك سولتر" يؤمن بأن القادة العظماء هم أيضًا معلمون عظماء؛ والمعلمين العظماء قادة أقوياء. وبعد ذلك كله، ألست تقود حجرة مليئة بأناس صغيرة السن يوميًا؟ لقد عرّف "سولتر" منظورة عن التدريس العظيم. واختطفت بالمقالة لأن استنتاجاته تعكس استنتاجاتي كذلك وتناسب موضوع هذا الكتاب تمامًا: التدريس الفعال يتطلب تحميل التلاميذ مسئولية تعلمهم.

إن إلقاء الأحاديث (من خلال المحاضرات) وإصدار الأوامر (بالتوجيهات)

في نظر "سولتر" أقرب إلى إملاء الأوامر منها إلى القيادة، ولذا فهي لا تعبِّر عما سماه بالقيادة العظيمة أو التدريس العظيم. وعندما تكون طريقتك الأساسية في العرض هي المحاضرة المتبوعة بالإرشادات، فأنت بذلك لا تمتلك طرائق تدريس عظيمة. كما أنك لا تحقق أي مستويات عالية من التعلم مع تلاميذك. وبالإضافة لذلك، أودُّ تذكير المعلم بأنه إن كان بارعًا في المحاضرات، فسيتكبد عملاً شاقًا؛ فالمحاضرة أداءٌ تمثيليٌّ في أفضل صورها. إنني أتجنبها بقدر المستطاع.

وإليك الست عشرة سمة للتدريس والقيادة التي حددها "سولتر" متبوعة بتعليقاتي

1. الأمر لا يتعلق بك، بل بهم

لقد اتخذ هذا الكتاب عناوين كثيرة قبل الاتفاق على عنوانه هذا. ففي أبهى حالاتي المزاجية سميته "إنه يتعلق بهم!"، فلو كان التعليم يتعلق كله بك، أنت المعلم، ستتكبد الشاقَّ من العمل وفي الوقت ذاته لن يعمل تلاميذك أو يتعلمون بالشكل الكافي. أطردُ مفهوم المعلم كخبير مُنصَّب على الصف، أو "ديكتاتور المعرفة" كما قال أحد تلاميذي. فكلما اعتمد عليك التلاميذ، قلت احتمالية نمو مهارات التفكير المستقل لديهم. والتلاميذ المعتمدون على الآخرين لا يخوضون المخاطر الأكاديمية، ولا يفكرون بشكلٍ إبداعيّ. فهم يقيسون الإنتاجية بما يريده المعلم بدون استيعاب مقاييس الإنتاجية العالية أو الجودة العالية أصلاً – وهي سمات في غاية الأهمية لتحقيق النجاح في سوق عمل القرن الحادي والعشرين.

وأثناء دراستي لبرنامج اعتمادي كمربية كان الأساتذة يؤكدون على تخطيط الدرس أو ما الذي ينوى المعلم فعله. فعندما نتحول من التركيز على أنفسنا إلى التركيز على التلاميذ ونسأل: "ماذا سيفعل تلاميذي اليوم؟" نحصل على نتائج مختلفة بشكل ملحوظ وأفضل.

2. ادْرس تلاميذك

لن تعرف ماذا ستدرس وطريقة تدريسه إن لم تكن على علم بجمهور مستمعيك. والشيء الذي ينجح في صف قد لا يحظى بنفس النجاح في الصف الأخر. ما المعرفة التي جاءت بها هذه الحفنة من التلاميذ إلى الصف وما أهدافهم؟ لن يكون تدريسك فعالاً إن لم تتمكن من الإجابة على هذه الأسئلة. راجع الفصل التاسع لتتعرف على طرائق الوقوف على معارف التلاميذ السابقة.

3. يخوض التلاميذ المخاطر حينما يهيئ لهم المعلمون بيئة آمنة

لقد أمضينا فصلاً كاملاً في رفع قواعد البيئة الصفية (الفصل الثاني). وأود أن أضيف أنّ التحدث بالصدق والتحلي بالأمانة؛ وتضاءل الغش والانتحال كلها صفات تبزغ عند توفير بيئة أكاديمية آمنة للتلاميذ. فأنت بيئة الصف.

4. المعلمون العظماء تفوح منهم العواطف ويعرفون هدفهم جيدًا

يتحايل المعلمون بشدة للتملّص من المناهج الفيدرالية المفوضة من قبل ا لولاية أو المنطقة التعليمية أو المدرسة، لأنها تهددهم بالإطاحة بأية فرص للتدريس وفقًا لما يحبونه. لكن ابحث عن مخرج. ففي كل المناهج المفوضة التي درّستها وجدت متسعًا غير ثابتًا يمكن مناوشته. وتزداد رغبة التلاميذ في تعلم المزيد حينما نعلمهم ما نحبه. إننا لا ننقل المعارف وحسب، بل ننقل العواطف. والأناس المحبون للتعلم أو فعل شيء ما تزداد احتمالية نجاحهم، ويوافق "هاورد سكولتز" رئيس هيئة "ستاربوك" على كلامي هذا. وإذا بحثت في كل السبل عن متنفس في المناهج المفوضة يمكنك مناوشته ولم تجد، فاخلق لنفسك متنفسًا. واعلم أن الاعتذار بعد اقتراف الخطأ أيسر من طلب الإذن، فهل يكبل يديك أحد. وعلاوة على ذلك، من الذي يعرف مدى تعلم تلاميذك أو استمتاعهم في التعلم أكثر منك؟

5. يتعلم التلاميذ حينما يوضح لهم المعلمون القدر الذي يحتاجون فهمه

ضع هدفك نصب عينيك من بداية الطريق (انظر الفصل الرابع). اخبْر التلاميذ مسبقًا بما ستدرّس وسبب ذلك، وكيف أن ما يتعلمون هامٌ لحياتهم في الحاضر والمستقبل. فلن يستطيعوا اتباعك إن لم يكونوا على علم بمكان ذهابهم. اشرح لهم الهدف واعلم أن التلاميذ بحاجة لمعرفة مستواهم الحالي، لذا قارنْ مستواهم الحالي بالأهداف ثم حدّد سرعة سيرهم لبلوغ هذه الأهداف. ولن يتحفز التلاميذ لسد فجواتهم المعرفية إن لم يكونوا أصلاً مدركيها. وبإمكانك قضاء وقتك في دفعهم للأمام أو قيادتهم. والمعلمون العظماء قادةٌ عظماء.

6. أبق على الوضوح حتى إن لم تستطع الإبقاء على البساطة

انطلق من معارف التلاميذ الحالية وأخبرهم بالمكان الذي ستذهبون إليه جميعًا، ودرّس بالإضافة إلى مستواهم الحالي. ولا تخطو للأمام حتى يكونوا قد أجادوا الخطوات الأولى واعلم أنهم إذا كانوا يرون أن الفجوة شديدة الاتساع فلن يفكروا في المحاولة. وإن كان الدرس في غاية السهولة لن يتحفزوا لدراسته وسيشعروا بالملل. وإذا كانوا غير قادرين على استيعابه، مهما يكن ضمير الغائب، فاسأل نفسك حينئذٍ عن ما الذي بوسعك تغييره. وقد يحتاج تلاميذك المزيد من الوقت، وقد تعوزهم بعض المعارف الجذرية التي يعتمد عليها المفهوم الجديد، أو قد لا يفهمون كيفية ارتباط هذه المعلومة بسابقتها أو المعلومة اللاحقة. تأكد باستمرار من مدى استيعاب تلاميذك للدرس قبل المضي قدمًا. والتحدي هو أن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ على نحو كافٍ؛ أي كيف توازن بين حاجات التلاميذ المتأخرين وبين أولئك النهمون لاستيعاب مهارات ومعلومات جديدة كلية؟ وكل ما يمرون به من خبرات تعلم ليس من الضروري أن يحدث تحت إرشادك. كلفهم بالمزيد من التدريبات وأشرك الآباء في العملية التعليمية وأطلب العون من موارد مدرستك. وستجد أن استجابات التلاميذ تتمايز معبرةً عن الفروق الفردية إن كانت وسائل التقويم مفتوحة الطرف؛ والتلاميذ الفائقون القدرة وأن التلاميذ ذوي القدرات العالية سيتعمقون ويفعلون المزيد حينما تقيس وسائل التقويم جودة العمل، لا مجرد

كميته.

7. عرِّفهمْ بقابليتك للجرح دون أن يفقدوا ثقتهم بك

ليس من الضروري أن تكون صائبًا في كل الأوقات. كما أنك لست بحاجة لمعرفة كل الأجوبات على جميع الأسئلة التي طرحت والتي لم تُطرح بعد. لاحظْ تغيرُ حالة المراهق المزاجية عندما تستجيب لأحد أسئلته بقول: "يا له من سؤال رائع! لكنيّ لا أعرف الجواب، فكيف سنتوصل لحلٍّ له؟" وعندما يطرح التلاميذ أسئلة دقيقة ستعرف أنهم منخرطون في النشاطات بقوة. والاعتراف بعظمة السؤال الذي طرحه التلميذ يبني لديه الاعتزاز بالنفس؛ ولستَ مضطرًا لتملقه. كما أنك تضرب لهم مثالاً على التعلم مدى الحياة عبر تعلمك الشخصي.

8. درِّس من القلب

لو كان إتباع مخطوطات الكتب ناجحًا ومنفضيًا إلى مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي، لابتعناها جميعًا. بَيْدَ أن إتباع تلك المخطوطات لا يحقق قدرًا كبيرًا من النجاح، وهذه الحقيقة تتكشف لنا يومًا تلو الآخر. فمن الضرورة بمكان أن تعرف تلاميذك وترعاهم وتراقب تعلمهم وتأخذ على عاتقك غرس قِيَم جديدة فيهم. عليك أن تنقل لهم شخصيتك وأسلوب حياتك أنت؛ ومن ثم ليس بوسعك أن تترك قلبك خارج الصف وتدخل.

9. كرِّر النقاط الهامة

ركِّزْ على عمق المعلومات لا كثرتها. حدِّد الأشياء الهامة ثم كافح لمساعدة تلاميذك على إجادة أهم النقاط بها. أتح لهم وقتًا للتدريب العملي، وتناولْ نفس المادة من منظورات متعددة. ولا نقصد بذلك قول إنه ينبغي عليك توجيههم خمس مرات متتالية، شفويًا، وعلى السبورة، وعلى المسلاط الرأسي، وفي المنشورات، ثم شفويًا كرةً أخرى؛ لا، لا نقصد ذلك أبدًا. بل نقصد أن تناول الهدف التعليمي من زوايا

عديدة يعمق التعلم. وستتأكد من استيعابهم لها عندما تلاحظ استيعابهم للنقاط التالية.

10. المعلمون الجيدون يطرحون أسئلة جديدة:

ذاكرْ الفصل التاسع "صندوق استراتيجيات المعلم التدريسية" لتتعرف على المناقشة المتناولة للمستويات الأساسية الثلاثة لطرح الأسئلة فسؤال "ما الشكل الذي كان سيبدو عليه هذا الكتاب إذا...؟" لسؤالٌ تكميليٌّ ممتاز. إن الأسئلة وسائل قوية تدفع التلاميذ نحو التفكير الناقد. كما أن طرح الأسئلة تحقق نجاحًا باهرًا في الحلقات السقراطية. وعندما تسأل التلاميذ عن الأشياء المفضية إلى بناء بيئة تعلم جيدة أكثر فعالية من تعليق ملصق عليه مجموعة قوانين أسنّها المعلم مسبقًا. كما أن سؤال زبائنك – التلاميذ – عن الأشياء التي يودون معرفتها يجعلهم ينخرطون في عملية التعلم. إن تعلم طرح الأسئلة أصعب من تعلم تلخيص وغرضه المعلومات؛ وهذا حقيقي بالنسبة للمعلمين أصعب من تعلم تلخيص وعرض المعلومات؛ وهذا حقيقي بالنسبة للمعلمين والمتعلمين. إنني أندهش كثيرًا مما أتلقاه من استجابات من تلاميذي عندما أحثهم على طرح الأسئلة، إذ غالبًا ما أحصل على أكثر مما توقعت. لقد اكتشفت، أثناء دراستي لأحد الصفوف قبيل تأهيلي من قبل المجلس القومي كمعلمة، أن معظم المعلمين كانوا يناضلون ولطرح أسئلةٍ حول فقراتٍ كانوا يقرءونها. ليس ثمة مجموعة صيغ ثابتة لذلك؛ لكن استراتيجية "أسئلة وعبارات المحادثة التأملية" الواردة بالفصل التاسع، خطوة جيدة للبداية. كن رءوفًا بنفسك عندما تأخذ على عاتقك اكتساب كيفية طرح أسئلة تتخطى نطاق الأسئلة "ذات الجواب المعروف"؛ لأن هذا سيتطلب منك مِراسًا، كُنْ مطمئن النفس كذلك عندما تخوض خضم المغامرات نحو المجهول.

11. أنت لست ناقلاً للمعلومات.

ما المعلومات التي تقدمها للتلاميذ وتعتقد أنهم لن يعرفوها إلاّ بتوجيهك الرائع؟ إن المعلومات المباشرة يمكن اكتسابها من مجموعة متنوعة من الموارد بما

فيها الإنترنت. والتدريس الرائع هو الذي يضع عملية التعلم في حسبانه، ويسبر الأغوار ابتغاء الفهم، ويدفع التلاميذ لخوض التحديات فيما يقرءون ويسمعون ويريدون، ويشجعهم على التأكد من مدى مصادقية المصادر. فأنت تعلمهم كيفية التفكير اعتمادًا على أنفسهم، لا مجرد حشو رؤوسهم بالقليل من الحقائق.

12. كُفَّ عن الكلام وأصغِ لتلاميذك

اطلب من تلاميذك كتابة تقرير عما تعلموه من خلال الاستراتيجيات كاستراتيجية "العصارة" (بالفصل التاسع) بدلاً من أن تقدم لهم موجزًا بالنقاط الرئيسية. أعنْهم على طرح أسئلة البحث والاستقصاء وإجراء ما يلزم من أبحاث لإجابتها. تعلّم أن تتح لهم وقت انتظار أطول: أي الوقت الذي تسمح به بين طرح السؤال وانتظار الجواب. (وكما ذكرت آنفا: ينتظر المعلم العادي أقل من ثلاث ثوان قبل الإجابة على أسئلته أو الانتقال لتلميذ آخر). انتظر ثلاث دقائق أو نحوها. أتح وقتًا يحاسب فيه التلاميذ بعضهم البعض وأصغ لمحادثتهم. خطط لتدريسك بناءً على ما تعرفه من التلاميذ، من كلماتهم وأعمالهم. فإصغائك لتلاميذك يدل على أنك معلم تهتم بهم وتحترم أفكارهم.

13. اعرفْ ما الذي تصغي إليه

حينما تصغي لتلاميذك، ستتوفر لديك أدلة عن اهتماماتهم ومفاهيمهم الملتبسة، وعن الأشياء التي تمكنوا من إجادتها. ستعرف ما لديهم من مهارات تفكير واستنتاج، وستعرف كيفية طرحهم الأسئلة على الآخرين، وعن الأشياء التي تصيبهم بالإحباط، أو التي تُشعرهم بالنجاح. وعندما تعيد صياغة كلماتك كما في:- "سمعت "مارجريت" تقول إن...." فأنت بذلك تعترف بكيان كل تلميذ وتحظى باهتمامهم.

14. دع تلاميذك يعلم بعضهم البعض

ودعهم يعلمونك. إن المجموعات الصغيرة المصممة جيدًا تُكثرُ من عدد المعلمين في الصف. لقد قرأت في إحدى الكتابات أن 17% فقط مما يتعلمه التلاميذ في المدرسة يحدث في حجرة الدراسة فالتلاميذ يتعلمون من أترابهم ومن المصادر الخارجية ومن الكبار الآخرين. فعندما تعدُ المهمة وتستغرق الوقت الكافي في تعليم التلاميذ كيفية العمل سويًا بكفاءة، تكون بذلك قد اقتضبت فترة وقوفك على منصة المسرح، وادخرت الوقت لمزيد من فرص التعلم التفاعلية. يمكنك أن تقول "إن هذا صحيح فهيا لنتأكد من مدى صحته"، أما إن كنت جازمًا بأنك على صواب وأن هناك إجابة واحدة لا حيود عنها؛ تكون بذلك قد أغلقت الباب أمام المزيد من البحث والاستقصاء أو اعتماد التلاميذ على ذواتهم في التفكير. عليك أن تتخلى عن الاعتقاد بأننا السلطة المطلقة على أي شيء. فما زال هناك المزيد لتعرفه عن أشياء تعرفها فعلاً، وهذا هو سبب دوام التعلم مدى الحياة بلا إتمام أو توقف، والسبب في عدم احتراف المعلمين دائمي التعلم داخليًا.

15. تجنب استخدام نفس الطريقة مع الجميع

لا يتجاوب جميع التلاميذ بشكلٍ جيد مع نفس طريقة التدريس إن واقع الصف الدراسي قد يُملي عليك عدم استخدام عدة استراتيجيات في نفس الوقت، ولا يأس في ذلك. لكن بوسعك ملء صندوق استراتيجياتك التدريسية لحاقته باستمرار ثم تستخرج منه توليفة متنوعة من الاستراتيجيات الفينة بعد الفينة. راقب الأساليب الناجحة مع تلاميذك وأصغ إليها جيدًا. استخدم الاستراتيجيات التي تسمح باستجابات عديدة من قبل التلاميذ كاستراتيجية (أعرف، أود أن أعرف، أتعلم).

16. لا تتوقف عن التدريس

يحدث التعلم في أبهى صورة عندما تكون هناك علاقة بين التلاميذ والمعلم. فليس باستطاعتك أن تدرِّس إلاّ بعد إيمان التلاميذ بأنك تهتم بهم وأن اهتمامك هذا